
Sebastian Barsch,
Jörg van Norden (Hg.)

HISTORISCHES LERNEN UND MATERIELLE KULTUR

Von Dingen und Objekten in der Geschichtsdidaktik

[transcript]
Public History – Angewandte Geschichte

Sebastian Barsch, Jörg van Norden (Hg.)
Historisches Lernen und Materielle Kultur

Public History – Angewandte Geschichte | Band 2

Sebastian Barsch, geb. 1975, ist Professor für Geschichtsdidaktik an der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel. Neben der materiellen Kultur liegen seine Forschungsschwerpunkte im Bereich der inklusiven historischen Bildung und der Professionalisierungsforschung. Er war mehrere Jahre lang als Förderschullehrer tätig.

Jörg van Norden ist Professor im Arbeitsbereich Geschichtskulturen an der Universität Bielefeld. Nach dem Studium (Geschichte, Spanisch und Religion) und der Promotion arbeitete er im Schuldienst. Seine Forschungsinteressen sind Geschichtstheorie, Gedenkkultur, Materialität und empirische Lehr-Lernforschung.

Sebastian Barsch, Jörg van Norden (Hg.)

Historisches Lernen und Materielle Kultur

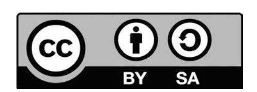
Von Dingen und Objekten in der Geschichtsdidaktik

[transcript]

Wir danken dem Collegium Philosophicum der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel für die finanzielle Unterstützung zur Drucklegung dieser Publikation.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über http://dnb.d-nb.de abrufbar.



Erschienen 2020 im transcript Verlag, Bielefeld

Umschlaggestaltung: Maria Arndt, Bielefeld
Umschlagabbildung: © Universität Bielefeld (Montage aus DSC7722/7772, 2016)
Druck: Majuskel Medienproduktion GmbH, Wetzlar
Print-ISBN 978-3-8376-5066-2
PDF-ISBN 978-3-8394-5066-6
https://doi.org/10.14361/9783839450666

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier mit chlorfrei gebleichtem Zellstoff.
Besuchen Sie uns im Internet: *https://www.transcript-verlag.de*
Unsere aktuelle Vorschau finden Sie unter *www.transcript-verlag.de/vorschau-download*

Inhalt

Kann Materie historisch sein?
Eine Einleitung

Sebastian Barsch/Jörg van Norden

Warum sollte sich Geschichtsdidaktik noch einmal neu mit etwas befassen, mit dem sie es unter dem Begriff »Sachquelle« eigentlich immer schon zu tun hatte? Ein Blick in auch schon ältere geschichtsdidaktische Literatur zeigt, dass die Frage danach, wie Sachquellen und Objekte für das historische Lernen fruchtbar gemacht werden können, keineswegs neu ist. Grundsätzlich wurde ihnen ein besonderes, in aller Regel positives Potential zugesprochen. Bereits 1977 etwa kam Kurt Fina auf Basis einer von ihm durchgeführten empirischen Untersuchung zu dem Schluss, dass die »anschauend-begreifende‹ Auseinandersetzung des Kindes mit dem historischen Gegenstand« häufig ein »Ort kreativen Schülerverhaltens« sei.[1] Insbesondere steigere sie die Motivation, sich mit historischen Fragestellungen befassen zu wollen. An dieser Einschätzung hat sich bis heute nichts grundlegend geändert, wenn auch die Rahmenbedingungen dessen, was unter Objektbegegnung verstanden wird, andere sein mögen. Immer noch scheinen materielle Gegenstände geeignet zu sein, Interesse zu wecken, aber weniger, Sachwissen über die Vergangenheit aufzubauen. Ihnen wird lediglich eine »Hilfsfunktion« zur Anbahnung historischen Denkens eingeräumt, insofern als sie das Potential der Überraschung aufweisen würden.

Bauliche Überreste und anderen Sachenquellen können zweifellos irritieren, wenn sie entsprechend ausgesucht und im Unterricht eingesetzt werden.[2] So konnte Hanna Röttele feststellen, dass sich Schüler*innen auf eine tiefergehende Auseinandersetzung mit Objekten einlassen, wenn sie befremden und nicht allein zwecks Illustration historischer Begebenheiten instrumentalisiert werden. Ein Objekt mag also nicht dann besonders interessant sein, wenn es leicht zu verstehen, sondern wenn es gewissermaßen unkonkret und uneindeutig ist und

---

1 Kurt Fina: Die historische Sachquelle im Geschichtsunterricht der Grundschule Kastellaun 1977, hier S. 65.

2 Hannah Röttele: Mensch, Objekt, Objektbegegnung – Eine empirische Studie zum Wahrnehmungsverhalten von Schülerinnen und Schülern bei einem Besuch im Historischen Museum. In: Monika Waldis/Béatrice Ziegler (Hg.): Forschungswerkstatt Geschichtsdidaktik 15, Bern 2017, S. 111-123

erst durch die gedankliche Tätigkeit der es betrachtenden Subjekte mit Bedeutung aufgeladen wird. Zu einer ähnlichen Erkenntnis kam auch Christian Mehr, der empirisch untersucht hat, was in Schüler*innen bei Gedenkstättenbesuchen überhaupt vorgeht. Besucher*innen nehmen, so Mehr, gegenüber eindeutig vorgegebenen Sinnangeboten generell eine oft kritische Distanz ein:

> »Viel (Materielles) hilft nicht viel. Die Logik eines Bildungsprozesses in einer Gedenkstätte entfaltete sich bei dem gewählten Beispiel dadurch, dass die Schüler sich mit der Entscheidung auseinander setzten, was sie sehen wollten, und nicht dadurch, dass sie etwas sahen. […] Das Verstehen der Geschichte vor Ort war bei ihnen untrennbar mit einer Autonomieerfahrung verbunden, die sie im Schulalltag, wenn überhaupt, nur selten machen können.«[3]

Neben der Irritation durch die »Dinge« setzt man auf ihre besondere »Aura«, die Schüler*innen fasziniere, auch wenn bislang niemand genau beschreiben konnte, wie diese »Aura« denn zu definiert ist und ob sie überhaupt für die überwiegende Zahl der Rezipient*innen eine Rolle spielt.[4]

Analog zu ihrem Stellenwert in der Geschichtsdidaktik sind gegenständliche Überreste auch in Schule eine Randerscheinung geblieben.[5] Zum Teil wird das damit erklärt, dass sie viel schwerer zu erschließen seien als Texte. Andere behaupten genau das Gegenteil. Sie wollten Gegenstände, Gipsrepliken verschiedener Steinbeile zum Beispiel, vor allem bei jüngeren Schüler*innen einsetzen, weil sie mit Quellentexten noch überfordert seien.[6] Die Geschichtswissenschaft hat die Dinge in der Regel der Archäologie und der Museumspädagogik überlassen. Die historisch-kritische Methode als Markenzeichen der Historiographie ist für Texte, nicht für Dinge gedacht.

Dort, wo die gegenständlichen Überreste eine Rolle im historischen Lernen spielen, werden sie häufig zu Motivationszwecken genutzt. Sie sind Mittel zum Zweck. Wird ihnen Eigenwert zugebilligt, versucht man, sie zum Sprechen zu bringen, sie also in Sprache zu übersetzen. Im Gegensatz dazu geht es dem *new materialism* und der *actor-network-theory* um die Materialität der Dinge. Ohne sie von den Menschen, die mit ihnen umgehen, zu trennen, wird ihnen dennoch Eigensinn zugemessen. Es geht nicht um ihre Aura und motivierende oder illustrierende Wirkung, sondern um Handlungsmacht. Wie weit diese Macht geht, ist je nach Ansatz

---

3 Christian Mehr: »Dingsda, Schornsteine, das sagt alles, was es ist«. Über die Bedeutung baulicher Überreste in Gedenkstätten als außerschulischen Erfahrungsorten. In: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 67 (2016), H. 5-6, S. 323-336.

4 Thorsten Heese: Vergangenheit »begreifen«: Die gegenständliche Quelle im Geschichtsunterricht. Schwalbach/Ts. 2007, S. 11, 13, 25.

5 Ebd. S. 11.

6 Ebd. 205; Wolfgang Hug: Geschichtsunterricht in der Praxis der Sekundarstufe I. Frankfurt a.M./Berlin/München 1977, S. 151.

unterschiedlich. Bei Latours Netzwerktheorie sind die Praktiken das ausschlaggebende Moment. Sie geben sowohl den Dingen als auch den Personen, die mit ihnen umgehen, ihr Gesicht.[7] In anderen Ansätzen sind die Dinge, in wieder anderen die Menschen maßgeblich.[8]

Der vorliegende Sammelband versucht, das heterogene Feld des sogenannten »material turn« für die Geschichtsdidaktik zu erschließen. Es geht dabei nicht um mehr Sachquellen in der Geschichtsvermittlung an sich, also nicht um mehr Quantität, sondern um eine neue Qualität der Dinge. Damit wird gewissermaßen Pionierarbeit geleistet, liegt doch Vergleichbares für den Bereich historischen Lernens bisher nicht vor. Es sollen erste Schritte getan werden, Materialität nicht zu instrumentalisieren, sondern als solche ernst zu nehmen und eine Diskussion anzustoßen, die von den Sachquellen zu den Dingen als Aktanten führt. Dann werden sie nicht im Stile herkömmlicher Hermeneutik ausgelegt. Sie sprechen nicht, sondern handeln.

Der *new materialism* konnte bislang ansatzweise im geschichtswissenschaftlichen Diskurs Fuß fassen und wird hier äußerst kontrovers diskutiert. Die in dem vorliegenden Band versammelten Beiträge sollen der Frage nachgehen, ob die Materialität der Dinge auch für die Geschichtsdidaktik fruchtbar gemacht und eventuell auch empirisch erkundet werden kann. Sprechen nicht die oben skizzierten Untersuchung von Mehr und Röttele dafür, dass historische Objekte eine *agency* haben, insofern als sie sich vorgegebenen Deutungsangeboten entziehen und Gedanken und historische Sinnbildungen je subjektiv evozieren? Oder anders: Kommt nicht schon dadurch eine *agency* zustande, dass allein durch das Vorhandensein der Objekte Gedanken hervorgerufen werden, die es ohne sie nicht gegeben hätte? Das allein wäre aber aus der Perspektive des *new materialism* zu kurz gegriffen, geht er doch von der Annahme aus, dass materielle Gegenstände die Subjektivität derjenigen, die mit ihnen umgehen, gewissermaßen überschreibt und Sinnvorgaben macht.

Die Beiträge des Sammelbandes beantworten die Frage, welche Rolle die Dinge in historischem Lernen spielen, ganz unterschiedlich. Sie wollen sich kritisch, aber auch neugierig mit dem *new materialism* und der Akteur-Netzwerk-Theorie auseinandersetzen und der Frage nachgehen, ob neue Objektzugänge auch neue Wege für historisches Denken ermöglichen. Für die Geschichtsdidaktik ist das »Neue am neuen Materialismus«[9] daher möglicherweise genau das Infragestellung land-

7 Bruno Latour: Eine neue Soziologie für eine neue Gesellschaft. Einführung in die Akteur-Netzwerk-Theorie. Frankfurt a.M. 2007.

8 Jörg van Norden: »We do not need certainty«? In: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 17/2018, S. 9-26.

9 In Anlehnung an Andreas Folkers: Was ist neu am neuen Materialismus? – Von der Praxis zum Ereignis. In: Tobias Goll/Daniel Keil/Thomas Telios (Hg.): Critical Matter. Diskussionen eines neuen Materialismus. Münster 2013, S. 16-33.

läufiger und alltäglicher Sichtweisen darauf, was Objekte sind und welche Rolle ihre Materialität spielt. Wer Geschichte als ein Konstrukt versteht, für den ist diese Perspektive besonders spannend: Die Geschichten sind dann nicht einfach da, sondern sie werden immer auf der Folie des gesellschaftlichen Diskurses und verschiedener Interpretation der Wirklichkeit verhandelt. Insofern als der *new materialism* bei aller Kontroversität im akademischen Diskurs Fuß gefasst hat, muss also davon ausgegangen werden, dass er die Konstruktionen von Geschichten so oder so beeinflussen. Oder wird der Konstruktivismus, zumindest was die materiellen Überreste angeht, in seiner Geltungskraft eingeschränkt, anders gesagt, verspricht der Umgang mit Objekten mehr Objektivität?

Der vorliegende Sammelband ist aus der Tagung »Historisches Lernen und Materielle Kultur« erwachsen, die wir am 13. und 14 Juni 2019 in Kiel ausgerichtet haben. Die folgenden Beiträge dokumentieren die Ergebnisse unseres Treffens. Sie gehen über die dort gehaltenen Vorträge hinaus, weil wir intensiv mit einander ins Gespräch gekommen sind. Die Teilnehmer*innen der Tagung und Autor*innen des Bandes arbeiten zum Teil schon lange und intensiv mit historischen Dingen wie auch in der historisch-politischen Bildung. Gemeinsam haben wir uns darum bemüht, Materialität geschichtsdidaktisch in den Blick zu nehmen.

Der Sammelband beginnt mit vier Beiträgen, die sich der Problematik aus theoretischer Perspektive nähern. Iris van der Tuin stellt als genuine Vertreterin des *new materialism* ihren Forschungsansatz vor und akzentuiert den Eigensinn der Dinge. Winfried Freitag dagegen hebt stärker auf die Praktiken ab, indem er Bruno Latour und Theodore Schatzki gegenüberstellt. Jörg van Norden bemüht sich um die Begrifflichkeit im Feld und Christina Antenhofer konkretisiert die *actor-network-theory* an Beispielen des Mittelalters und der frühen Neuzeit.

Im zweiten Kapitel beschäftigen sich Wiebke Hiemesch und Christoph Kühberger mit dem Umgang von Kindern mit Materialität jenseits von Schule. Hiemesch hat in einer Art FabLab beobachtet, wie israelische und palästinensische Kinder Puppen bauen und einkleiden. Kühberger geht es um die ethnographische Erschließung des Kinderzimmers, seiner Dinge und seiner Akteure, die er zu diesem Zweck interviewt.

Das dritte Kapitel thematisiert die Nutzung gegenständlicher Überreste in Schule und Universität. Der Beitrag Heike Kröschesbetrachtet das frühe historische Lernen, um gegenüber der oben holzschnittartig skizzierten traditionellen Geschichtsdidaktik neue Wege im Umgang mit den Dingen aufzuzeigen. Andrea Brait und Silja Leinung konzentrieren sich aus einer dezidiert theoretischen Perspektive auf die Sekundarstufe, also fortgeschrittenere Schüler*innen. Andreas Benz sowie Sebastian Barsch und Stephanie Zehnle bewegen sich im Bereich der Hochschuldidaktik. Während Benz die didaktischen Möglichkeiten verschiedener Sammlungen auslotet, stellen Barsch und Zehnle eine exploratisch empirische Stu-

die vor, die den Umgang von Studierenden mit Dingen aus kolonialgeschichtlichen Kontexten verdeutlicht. Ähnlich wie Kühberger arbeiten auch sie mit Interviews.

Im letzten Kapitel kommt das Museum zu Wort. Thomas Martin Buck diskutiert die dialektische Beziehung zwischen Exponat, hier einem im Atomschlag auf Hiroshima verbrannten Kinderdreirad, und dem Betrachter. Britta Hochkirchen seziert praxeologisch die Kuratierung der »Bauhaus-Wiege« und Johannes Großewinkelmann verdeutlicht die bleibende Wirkung nationalsozialistischer Architektur als einer besonderen Form von Materialität. Thorsten Heese setzt sich mit der spannenden Frage auseinander, ob *Virtuell Reality* im Museum die Begegnung mit den materiellen Originalen ergänzen beziehungsweise an ihre Stelle treten könnte. Abschließend zeigt Agnieszka Pufelska, wie wenig sich Dinge gegen ihre museale Instrumentalisierung wehren können, auch wenn sie ihrer eigentlichen Provenienz diametral entgegensteht. Es ist also noch nicht ausdiskutiert, wer im Netzwerk dialektischer Praktiken die Oberhand behalten wird, die gegenständlichen Überreste oder die menschlichen Akteure.

Unser herzlicher Dank gilt Joana Hansen und Charis-Fey Westensee für ihre großartige Unterstützung bei der Formatierung und beim Korrekturlesen der Beiträge.

Theoretische Perspektiven

Orientation in Onto-Epistemology

Iris van der Tuin

This conference asks: what is the potential of new materialism for historical research, on the one hand, and, on the other, for teaching and learning history? What are the opportunities and limitations of taking material sources (objects) not as passive remains but as actors of the past, in the present and for the future? How do objects participate in reflection on history as constructed? I want to answer these and slightly other questions by focusing on *methodology*, because not only do objects participate in reflection on history as constructed, but also are objects themselves historical, contemporary and speculative material. Objects participate in constructing history. Given that this hinders any form of direct engagement, naturally, the scholar is urged situate her knowledges[1]. Objects exist in duration (ontology, aesthetics) and they are sensitive to the temporalities imposed on them (epistemology, ethics). Aesthetic and academic measurement is necessarily involved in our, and others‹, spatiotemporal and (inter)disciplinary engagement with objects. Hence, neither objects‹ descriptive, prescriptive or visionary labeling, nor their durational dimensions, shared with other matter, and with humans, animals, plants, genes, atoms, quanta, code, in multi-leveled inter- and intra-acting networks, are *objective* in the sense of neutral, disinterested. Choosing an approach, then, is unavoidable. Here, I choose to approach objects as embedded in, and embodied by, a specific historical, present and future time, and a specific temporality of theory, and I choose a location. Quite obviously, as I do my research in an entangled web of connections[2], the decisions I take for this talk do not exhaust the performativity (the doings) of objects, concepts or my measurement apparatus more widely conceived. They may travel to any discipline or discussion whatever. I would suggest that each of you here present and presenting reveals and releases her orientation in onto-epistemology (meaning quite simply: knowing in being[3]).

---

1 Donna Haraway: Situated Knowledges: *The Science Question in Feminism* and The Privilege of Partial Perspective. In: Feminist Studies 14 (1988) 3, p. 575-599.

2 Ibid.

3 Karen Barad: Meeting the Universe Halfway: Quantum Physics and the Entanglement of Matter and Meaning. Durham 2007.

1. Historical time and the temporality of theory: Lyotard

I am definitely still in agreement with my previous reflections on time and temporality in, and for, a theoretical key: new materialism is not new, but it is, and is informed by, a *rewriting modernity*[4]. This concept also informs the way in which I engage with objects as agents that are active in knowledge production, teaching and learning. Jean-François Lyotard defines modernity as the paradoxical state of being obsessed with periodization while being »constitutionally and ceaselessly pregnant with its postmodernity«[5]. Thus, Lyotard defines modernity as itself a rewriting modernity: »In the same way that modernity contains the promise of its overcoming, it is obliged to mark, to date, the end of one period and the beginning of the next«[6]. He is keen on shaking off the assumption of a knowing, willing subject in full control of herself: in seeking connection with *Durcharbeitung* (working through) rather than *Erinnerung* (remembering) he argues that modernity as rewriting modernity is a technique that does not provide knowledge of the past, but which »presupposes that *the past itself is the actor or agent* that gives to the mind the elements with which the scene will be constructed«[7]. Here, with this methodological statement, Lyotard positions himself in the history of philosophy: »For what is in play here is not the ›recognition‹ of the given, as Kant says, but the ability to let things come as they present themselves. Following that sort of attitude, every moment, every now is an ›opening oneself to‹«[8]. He aligns himself with Theodor Adorno's micrologies, Ernst Bloch's traces and Walter Benjamin's passages. Besides making the gesture of affirming Lyotard's theorization of time and temporality in the context of new materialism, I mean to choose Lyotard *in our day and age* because for Lyotard, »the questions born of the spectacular introduction of what are called the new technologies into the production, diffusion, distribution and consumption of cultural commodities«[9] are part of the discussion. Lyotard does not go Baudrillardian here, i.e., pushing modernity to a postmodernity. He pushes to an ›algorithmic condition‹[10] by stating that he is interested not so much in a loss of control, a groundlessness, by way of an endless production of simulacra but

4 Rick Dolphijn/Iris van der Tuin: New Materialism: Interviews and Cartographies. Ann Arbor 2012.

5 Jean-François Lyotard: The Inhuman: Reflections on Time. Translated by G. Bennington and R. Bowlby. Stanford 1991, p. 25

6 Ibid.

7 Ibid., p. 31

8 Ibid., p. 32.

9 Ibid., p. 34.

10 Felicity Colman et al.: Ethics of Coding: A Report on the Algorithmic Condition [EoC]. H2020-EU.2.1.1. – INDUSTRIAL LEADERSHIP – Leadership in enabling and industrial technologies – Information and Communication Technologies. Brussels 2018, https://cordis.europa.eu/project/rcn/207025_en.html.

rather in what we would now call *a procedural thought*: bits as »units of information conceived by computer engineering and definable at all linguistic levels—lexical, syntactic, rhetorical and the rest. They are assembled into systems following a set of possibilities (a ›menu‹) under the control of a programmer«[11]. Such procedural thought is tricky, in Lyotard's understanding in a text originally conceived for a lecture delivered in 1986 in the US, but published in (slightly?) modified forms in both English and in French in the years after, because the element of *Durcharbeitung* may get lost in what, again, invokes a rewriting: »The word [rewriting] is used in the jargon of journalism, referring to an already ancient craft, which consists in erasing all traces left in a text by unexpected and ›fantasy‹ associations. The new technologies have given that craft a considerable impetus, since they submit to exact calculation every inscription on whatever support: visual and sound images, speech, musical lines, and finally writing itself«[12]. Luckily, following the work of scholars such as M. Beatrice Fazi[13], we need not worry as computation itself is contingent. And the programmer is not in full control.

2. Disciplinary location: Cultural analysis

Now that I have touched upon my preferred take on historical time and on the temporality of theory, I wish to name and engage with the location that I have chosen for this talk. In spite of the fact that this is a conference by, and for, historians, *cultural analysis* is the field that I wish to speak from as to preliminarily unpack Lyotard's reflections for research in the humanities today and ground reflection on the question about opportunities and limitations of taking objects as actors of the past, in the present and for the future. I am not a historian or a theorist of history, but that isn't the main reason for starting elsewhere as we will shortly see. The questions »How do objects participate in reflection on history as constructed?« and »How do objects participate in constructing history?« require situated answers: the ones doing the research (cyborgs[14] with non-humans) and thus constructing (reflections on) history together are also and simultaneously affected by the ›macrological‹ tendencies of world historical patterns of in- and exclusion, tendencies about which many are—and quite rightly so—critical, and by

11 Lyotard (Anm. 5), p. 34f.

12 Ibid.

13 M. Beatrice Fazi: Contingent Computation: Abstraction, Experience and Indeterminacy in Computational Aesthetics. London 2018.

14 Donna Haraway: Simians, Cyborgs, and Women: The Reinvention of Nature. London 1991, p. 149-181.

the desire to respond with/in micrologies, traces, passages[15]. »The result« of the technique that ›presupposes that *the past itself is the actor or agent* that gives to the mind the elements with which the scene will be constructed‹ »is not the definition of a past element. It is ›new‹ in so far as it is felt as new. One can say of what has gone that it is there, alive, lively. Not present like an object, if an object can ever be present, but present like an *aura*, a gentle breeze, an allusion«[16]. Lyotard then argues that such a technique has epistemic qualities that are in fact aesthetic, not »empirical or cognitive«[17]. To quote him in full:

> [My] description of rewriting is [close] to Kant's analysis of the work of the imagination in taste, in the pleasure in the beautiful. Both give the same importance to the freedom with which the elements provided by sensibility are treated, and both insist on the fact that the forms in play in pure aesthetic pleasure or in free association and listening are as independent as can be from any empirical or cognitive interest. The beauty of the phenomenon is in proportion to its fluidity, its mobility and its evanescence.[18]

»What,« then, »is the potential of new materialism for historical research, on the one hand, and, on the other, for teaching and learning history?« It is in the *sensitivity* to act *methodically* on forms independent of empirical and cognitive fixation, on forms that are fluid, mobile and evanescent. Doing research in a new materialist key implies *trying to avoid having a form (a disciplinary form, for instance) reduce a research outcome*, making a ›retrograde movement,‹ »[f]rom [which] emerges an error which vitiates our conception of the past, as well as our pretension to anticipate the future for every occasion«[19]. My use of the word ›method‹ for this move away from defining and toward feeling is important. First, because Lyotard would consider the modern

15 See Donna Haraway's webs of connection: »Firstly, »[w]ebs [that] have the property of being systematic, even of being centrally structured global systems with deep filaments and tenacious tendrils into time, space, and consciousness, which are the dimensions of world history« (Haraway (Anm. 1), p. 588); secondly, webs of connections the answer of which to world historical oppression is not ›anything goes;‹ and finally, »the webs of differential positioning« about which critical and creative scholars are »insatiably curious« (Ibid., p. 590)«. In: Iris Van der Tuin: On Research »Worthy of the Present.« In: SFU [Simon Fraser University] Educational Review 12.1, p. 8-20, here 11. Special issue ›Performative and Relational Ontologies in Education.

16 Lyotard (Anm. 5), p. 31.

17 Ibid., p. 32.

18 Ibid. Cf. Hannah Arendt's use of Kant's aesthetics and her suggestion to »train your imagination to go visiting"—a reference to Kant's philosophical essay ›Perpetual Peace‹ from 1795—in order »[t]o think with the enlarged mentality«. Hannah Arendt: The Life of the Mind: The Groundbreaking Investigation on How We Think. Ed. Mary McCarthy. New York 1981, p. 257.

19 Henri Bergson: The Creative Mind: An Introduction to Metaphysics. Trans. Mabelle L. Andison. Mineola 2007, p. 11.

attempt at defining a failure all along. This is the paradox of modernity rewriting itself. Second, because method marks the difference between ›opening oneself to‹ artistic production as an artist and the way in which a researcher acts on fluidity, mobility, evanescence. This has to do with the schism produced by, and producing, the researcher seeking knowledge as fixed[20].

What I wish to do next is to bring the Lyotardian discussion to bear on a discussion in cultural analysis on the object. This will allow us to discuss in some detail the technique that leads to scene-construction in keeping with *›the past itself [as] the actor or agent*.‹

3. Objects soliciting the researcher

In 2008 the University of Amsterdam-based philosopher of art and culture, Josef Früchtl, attacked the Royal Netherlands Academy of Arts and Sciences professor based at the Amsterdam School for Cultural Analysis, Mieke Bal, at a local seminar. The attack against interdisciplinary cultural analysis in general and against the book *Travelling Concepts in the Humanities* (Bal 2002) in particular, two responses, among others Bal's, and Früchtl's afterword were published in *Krisis: Journal for Contemporary Philosophy*. Früchtl's attack is utterly uninteresting. As an attack, it has ›a form [that] reduce[s the] research outcome‹[21]. Besides that, there is a sliding between object and concept in his text, a sliding that is unhelpful for our discussion[22]. Here is a helpful fragment, though, irrespective of our dis/agreement with what it actually says:

> It is a central intention of cultural analysis »to understand the object better *on its*—the object's—*own terms*.« The unavoidable question then is: how can we know what the object's own terms really are? From German idealism to psychoanalysis and Critical Theory we do receive answers to that question. Like cultural analysis, they all regard the object as a kind of subject (the subject's ›other,‹ something that cannot be thought without a subject). And they all are aware of the *moral* implications. Epistemology has to integrate morality. In that sense a cultural analyst can install the »constraint,« a kind of categorical imperative in performing

20 The patient seeks a truth or a real, says Lyotard, and here he refers to the difficulty of experiencing truth and reality as ungraspable at the end of a session or analysis. Lyotard (Anm. 5), p. 33.

21 Cf. Murat Aydemir: A Reaction to the Früchtl/Bal Debate. In: Krisis: Journal for Contemporary Philosophy 2 (2008), p. 37-39.

22 See explicitly here: »the concept of the *object*«, Josef Früchtl: What is Cultural Analysis? And What is the Role of Philosophy? In: Krisis: Journal for Contemporary Philosophy 1 (2008). p 53-58, here p. 55. In addition, Früchtl wrongly assumes that the subject of cultural analysis is a strong subject. Ibid., p. 54.

> theory, »never« just to theorize but »always to allow the object ›to speak back‹« and to have »respect« for it. As mentioned already, the theories of Hegel, Freud (and Lacan) and Adorno do offer elaborate answers to the question of why theorists should behave morally and respectfully towards and, so to speak, face to face with their objects. But what is the answer of a cultural analyst?[23]

Bal answers by making the following statements: »cultural analysis« is »a practice of *engaging objects*«[24]. Following »the practice of engaging objects in thinking« (ibid.), she not only »engage[s] an object as a partner in this debate« (ibid.) but also and more specifically she speaks of her »encounter with [an] image, from which [she] derived many of the ideas or, alternatively, which confirmed, complicated, and embodied some of these ideas«[25]. Importantly, Bal does not consider the object in isolation but rather sees to it that encountered objects are *always* engaged and that they are engaged in such a way that it is the *encounter* from which ideas are derived or that ›confirm[…], complicate[…], and embod[y] some of these ideas.‹ Consequently, there are some five activities of the object, some five ways in which the object »solicits,« says Bal, the one engaging with it[26], the first of which being the fact that the engagement/encounter happens in the present. The activities are the object's own terms. In addition to presentism, the object »engages different disciplines«[27]. Third until fifthly, there are activities such as context, affect and politics[28]. Interpretation happens only next and it is clear that this interpretation, for Bal, cannot be a disciplinary affair. Philosophy, theory and other disciplines, history inclusive, are solicited but never a priori and never as master-discourse (or) so as to make objects passive[29].

For our purposes here, the important aspect is in the *soliciting* act of the object, guiding the researcher on a journey through art, academia and activism. We are invited to go back to Lyotard's discussion of modernity as rewriting modernity as a technique that does not provide knowledge of the past, but which ›presupposes that the past itself is the actor or agent that *gives to the mind* the elements with which the scene will be constructed‹ (previous emphasis adjusted) when we read Bal claiming that *descriptions* of cultural objects serve to establish the object's own terms and that these are terms pertaining to *what elements objects give to the mind of analysts*. In *Travelling Concepts* Bal speaks of »the tripartite relationship between

23 Ibid., p. 55-56.

24 Mieke Bal: »You do what you have to do«. A Response to Josef Früchtl. In: Krisis: Journal for Contemporary Philosophy 1 (2008), p. 59-69, here p. 59.

25 Ibid., p. 59-60.

26 Ibid., p. 60.

27 Ibid.

28 Ibid., p. 61.

29 Cf. ibid., p. 64.

student, frame, and object,« of which »the latter must still have the last word«[30]. In a later text, ›Working with Concepts,‹ frame is more prominently complemented by *field*[31]. And field, in *Travelling Concepts* as well as in ›Working with Concepts,‹ »is not delimited because the traditional delimitations must be suspended; by selecting an object, you question a field«[32]. In addition, Bal says about method: »You do not apply one method; you conduct a meeting between several, a meeting in which the object participates so that, together, object and methods can become a new, not firmly delineated, field«[33]. Having conducted this singular and pluralizing meeting as scholar in the here and now, and having subsequently[34] travelled through disciplines, discussions (including »the aesthetic politics, or the political aesthetic«[35]) and affective response, »the object constructed turns out to no longer be the ›thing‹ that so fascinated you when you chose it. It has become a living creature, embedded in all the questions and considerations that the mud of your travel splattered onto it, and that surround it like a ›field‹«[36]. In the fascination we obviously find the active soliciting *of* the research subject *by* the researched object at the very beginning of the research process. In my previous research, I called this soliciting a ›posthuman interpellation‹[37].

Let me return to Früchtl's allusion to morality. I take issue with his omission of a discussion about morality (rules, like law) vs. ethics (practices, like jurisdiction), as well as with the suggestion that cultural analysis propagates a dualistic epistemology of good and bad scholarship. Quite rightly, Bal affirms her »resistance to binary thinking«[38] as well as the fact that »The shift in methodology I am arguing for here is founded on a particular relationship between subject and object, one that is not predicated on a vertical and binary opposition between the two«[39]. »Yes,« says Bal, »cultural analysis engages philosophy selectively, and asks of the selected ideas *relevance*, *adequacy*, and *effectivity* in its stated goal of engaging the cultural object on its own terms«[40]. There are a few critical remarks I want to make here. First, it is clear that cultural analysis as framed by Bal has a disciplinary bias.

---

30 Mieke Bal: Travelling Concepts in the Humanities: A Rough Guide. Toronto 2002, p. 9.

31 Mieke Bal: Working with Concepts. In: European Journal of English Studies 13 (2009), H. 1, p. 13-23, here p. 13-14.

32 Ibid., p. 13.

33 Ibid.

34 In my own (diffractive) research, I try to theorize how such travelling happens ›in the same stroke.‹ See below.

35 Bal (Anm. 24), p. 60.

36 Bal (Anm. 31), p. 14.

37 Iris van der Tuin: Diffraction as a Methodology for Feminist Onto-Epistemology: On Encountering Chantal Chawaf and Posthuman Interpellation. In: Parallax 20 (2014), H. 3, p. 231-244.

38 Bal (Anm. 24), p. 65.

39 Bal (Anm. 30), p. 24.

40 Bal (Anm. 24), p. 66.

Not just is there a neo-disciplining tendency to be found, says also Murat Aydemir in his published response, but also is science engaged in a contrasting manner[41]. The latter is a pity. Many here present and presenting will engage with science as precisely the object led them to this un/known terrain that is certainly of higher academic and public standing and authority than the discipline of history or interdisciplinary cultural analysis. Second, I propose to push Bal's horizontalization of subject and object a bit further than »interaction, as in ›interactivity‹«[42]. When Donna Haraway discusses binary thinking (as gendered), she states that we must insist on »nodes in fields, inflections in orientations, and responsibility for difference in material-semiotic fields of meaning«[43]. Not only does Haraway push for a science-humanities perspective here. She also avoids repeating binary thinking by re-essentializing the subject-object relationship as a result of importing the assumption of two pre-existing entities entering into inter-action with each other. Field logic does not allow for such stable linearity, just like Bal's take on history writing is that it is *preposterous*[44]: neither developing linearily nor a singularity but rather everlastingly *emergent* of singular meaning. The idea here is that present-day engagement with the past in artistic, academic, activist manners changes that past constantly thus bodying forth new archival, i.e., archivable and archived meanings for ever and ever. Here, and in spite of what I said earlier about the omission of science as a discipline solicited by the object and about inter-action as imprecise, Bal comes close to Karen Barad's onto-epistemological take on time and the archive: »the point is that the past was never simply there to begin with and the future is not simply what will unfold; the ›past‹ and the ›future‹ are iteratively reworked and enfolded through the iterative practices of spacetimemattering […]«[45]. For cultural analysis, this spacetimemattering brings up disciplinary engagements in subject-object-frame-field entanglements.

4. Inflections in orientations

What does Haraway imply when she talks about an insistence on ›nodes in fields, inflections in orientations, and responsibility for difference in material-semiotic fields of meaning‹? With and beyond Bal, we may say that a ›node in a field‹ comes to matter when an object-subject-frame entanglement comes, and brings, about

41 Cf. Bal (Anm. 30), p. 29-34.

42 Ibid., p. 24.

43 Haraway (Anm. 1), p. 588.

44 Mieke Bal: Quoting Caravaggio: Contemporary Art, Preposterous History. Chicago 1999.

45 Karen Barad: Quantum Entanglements and Hauntological Relations of Inheritance: Dis/continuities, SpaceTime Enfoldings, and Justice-to-Come. In: Derrida Today 3 (2010), H. 2, p. 240-268, here p. 260-261.

a field as the result of a feeling, a fascination, a posthuman interpellation. This field from which the cultural analyst may seek traditionally disciplinary knowledges and insights, should the object solicit such information, comes into being whilst the encountered object is engaged. The field is not a priorily structured by a disciplinary organization albeit that the disciplines, traversed by the interdisciplinary cultural analyst, are mined for information. This practice tells us that the adequacy mentioned before is an adequacy about the object engaged[46], but also about disciplines and disciplinary knowledges. Such a sense of adequacy is congruent with the state-of-the-art in interdisciplinary studies per se, arguing that the interdisciplinary researcher should develop adequacy in (representing) the reductive information available and about that information's knowledge-theoretical characteristics[47]. But what is an ›inflection in orientation‹? *Wikipedia* (last accessed: June 12, 2019) says quite simply: »Inflection points are the points of the curve where the curvature changes its sign. […] A *falling point of inflection* is an inflection point where the derivative has a local minimum, and a *rising point of inflection* is a point where the derivative has a local maximum.« An inflection in orientation, then, involves movement and, more precisely, a shift in direction. Such a shift in direction has been beautifully written about by Sara Ahmed in *Queer Phenomenology: Orientations, Objects, Others* from 2006. I will end my talk with Ahmed.

Queer Phenomenology is about the reductive ›first philosophy‹ of phenomenology and discusses what phenomenology has to assume and ignore in order for it to suggest that it is a natural human stance. Cleverly, Ahmed asks: »How does the orientation of the paper, which is ›on‹ the writing table, also function as an orientation device, which both shows the ›direction‹ of phenomenology and also takes it in a certain direction?«[48] Here, she foregrounds the materials assumed and ignored by the philosopher—the table, the piece of paper—and questions phenomenology as primary based on those assumptions. Who says ›natural‹? Referring to feminist critiques of disembodying the philosophical subject, and later to postcolonial critiques of philosophy and feminism alike, Ahmed claims: »The masculinity might also be evident in the disappearance of the materiality of objects, in the bracketing of the materials out of which, as well as upon which, philosophy writes itself, as a way of apprehending the world[49]. Ahmed proposes to leave behind this »fantasy of a paperless philosophy« to »suspen[d …] the [seemingly] natural attitude«[50]. It is in this discussion that Haraway and Bal come together: Haraway's insistence

46 Please note how ›adequacy‹ complicates a shallow reading of Bal's phrase ›the object speaks back.‹
47 Allen F. Repko/Rick Szostak: Interdisciplinary Research. Process and Theory. Thousand Oaks 2017.
48 Sara Ahmed: Queer Phenomenology. Orientations, Objects, Others. Durham 2006, p. 26.
49 Ibid., p. 34.
50 Ibid.

on ›nodes in fields, inflections in orientations, and responsibility for difference in material-semiotic fields of meaning‹ is also an argument for feminist and class-conscious embodiment; and Bal's field theory is also about suspending a reliance on ›traditional delimitations‹.

5. Conclusion

By way of conclusion, then, we must admit and embrace that objects are participants in academic work and that they reflect (on) that work even when silent and silenced. Things like paper, not otherwise a noticeable cultural object, willingly and unwillingly orient our thinking. And they inflect orientations as they embed and embody (in) thought. We have known this since 1979:

> While participants in the office space struggle with the writing of new drafts, the laboratory around them is itself a hive of writing activity. Sections of muscle, light beams, even shreds of blotting paper activate various recording equipment. And the scientists themselves base their own writing on the written output of the recording equipment.[51]

Ultimately, orientation in onto-epistemology is about when, where and how one enters the research process. ›Sections of muscle, light beams, even shreds of blotting paper activate various recording equipment.‹ Let us ›shak[e] off the assumption of a knowing, willing subject in full control of herself.‹

51 Bruno Latour/Steve Woolgar: Laboratory Life: The Construction of Scientific Facts, Princeton 1986, p. 51.

Von Bruno Latours Assoziationen zu Theodore Schatzkis social sites

Winfried Freitag

Natürliche Dinge, Organismen und Artefakte wurden in den Sozial- und Kulturwissenschaften lange Zeit nur als Mittel menschlicher Zwecke oder als Objekte der Repräsentation wahrgenommen. Sie existierten lediglich im Kontext von Intentionen, Kategorien, Diskursen oder kommunikativen Handlungen. Bruno Latours 1991 veröffentlichtes Buch »Wir sind nie modern gewesen«[1] markiert den Anfang der Rehabilitierung der Dinge, ihrer Anerkennung als Koakteure mit eigener agency. Nicht mehr ganz so neu ist Hinwendung zur Praxis oder zu Praktiken. Sie findet sich bereits bei Pierre Bourdieu. Ausgerufen wurde der Practice Turn allerdings erst 2001 durch den Sammelband »The Practice Turn in Contemporary Theory«,[2] den Theodore Schatzki mit herausgegeben hat.

In Schatzkis social site approach nehmen Praktiken eine zentrale Position ein. Latour geht wie die anderen Vertreter der Akteur-Netzwerk-Theorie (ANT) in seinen Untersuchungen zwar von der Praxis aus, billigt in seinem Ansatz den Praktiken aber keinen besonderen Status zu. Uneinigkeit besteht auch hinsichtlich des Einflusses, den der Kontext einer Handlung auf diese nimmt, und der Forderung nach methodischer Symmetrie im Umgang mit menschlichen und nicht-menschlichen Akteuren oder Entitäten. Dennoch: die Kluft zwischen beiden scheint nur auf den ersten Blick sehr groß. Es gibt mehr Verbindendes als Trennendes. Schatzki, so meine ich, gelingt es, Schwächen Latours zu meiden, ohne dessen Stärken preiszugeben. Um das zu zeigen, setze ich im Folgenden auf eine diffraktive Lektüre[3] der beiden Autoren. Es wird also weniger darum gehen, ihre Positionen entgegen-

1 Originalausgabe: Nous n'avons jamais été modernes. Paris. Deutsch: Frankfurt a.M. 2008.
2 Die Mitherausgeber sind Karin Knorr Cetina und Eike von Savigny. Erscheinungsort: London.
3 Vgl. hierzu Karen Barad: Meeting the Universe Halfway. Quantum Physics and the Entanglement of Matter and Meaning. Durham/London 2007, S. 92f. Iris von der Tuin: »A Different Starting Point, a Different Metaphysics«: Reading Bergson and Barad Diffractively, in: Hypatia 26 (2011), S. 22-42, hier S. 22 u. 27.

zusetzen, als Aussagen des einen im Medium der Texte des anderen zu brechen und Gemeinsamkeiten herauszuarbeiten.[4]

1. Latours Assoziationen

Ein Vergleich, auf den Latour gerne zurückgreift, ist der zwischen Gesellschaften von Menschen und solchen von Menschenaffen. Paviane organisieren ihr Zusammenleben, indem sie, um zu helfen, zu kooperieren, zu drohen, Zuwendung oder Gunst zu zeigen, ihren Körper einsetzen. Das erfordere allerdings viel Zeit und lasse nur instabile Gemeinschaften entstehen. Anders verhalte es sich bei Menschen. Bei ihnen spielten die elementaren sozialen Fertigkeiten nur »eine begrenzte Rolle«, ihr Zusammenleben werde vor allem durch Dinge stabilisiert.[5] Mit ihnen habe es allerdings eine Bewandtnis, die Historiker*innen auf den Plan rufen muss. Mit Dingen wirkten andere Zeiten und Orte in das Hier und Jetzt hinein: »Ein Kind, das sprechen lernt, findet seine Sprache bereits im kompetenten Sprachgebrauch der Mutter vor. Ein Kläger, der vor den Richter gerufen wird, entdeckt, wie solide das Bauwerk der Justiz ist und daß das Old Bailey Building genauso alt ist wie London. Ein Arbeiter, der in einer Fabrik schwitzt, entdeckt recht bald, daß sein Schicksal in den Händen von unsichtbaren Akteuren hinter den Bürowänden am anderen Ende der Halle liegt.«[6]

Um das Hineinwirken anderer Zeiten und Orte in lokale Interaktionen zu erfassen, um »die Ursprünge der vielen Zutaten zu finden«, müssen wir uns, so Latour, vom lokalen Geschehen wegbewegen – allerdings auf die richtige Art und Weise. Die Bewegung dürfe nicht in eine dritte Dimension führen, sie müsse sich auf zwei beschränken, das Soziale sei »vollkommen flach« zu halten. Wir müssten »zu den Flächenländlern der Sozialtheorie werden«[7] und darauf verzichten, Begriffe aus »der Hinterwelt des Sozialen«[8] zur Erklärung heranzuziehen. Kapital, Klassen,

---

4 Für Anregung und Kritik danke ich Ralf-Peter Fuchs, Christoph Lau, Christine Treml-Begemann und Margarete Wittke.

5 Vgl. Bruno Latour: Eine neue Soziologie für eine neue Gesellschaft. Frankfurt a.M. 2010, S. 119-121. S.a. Bruno Latour: Die Macht der Assoziation. In: Andrea Belliger/David J. Krieger (Hg.): ANThology. Ein einführendes Handbuch zur Akteur-Netzwerk-Theorie. Bielefeld 2006, S. 195-212, hier S. 207-211.

6 Latour: Neue Soziologie (Anm. 5), S. 287.

7 Ebd., S. 296f.

8 Ebd., S. 83 u. 185. Zur Abkehr von den Hinterwelten der Soziologen und Historiker hat bereits Hans Medick aufgerufen: Statt von »einer vorweggenommenen Kategorisierung in Form unterstellter makrohistorischer Substanzen (*die* Familie, *das* Individuum, *der* Staat, *die* Industrialisierung)« habe Mikrogeschichte von »eine(r) experimentelle(n) Untersuchung sozialer Beziehungsnetze und Handlungszusammenhänge« auszugehen (Mikro-Historie. In: Winfried Schulze (Hg.): Sozialgeschichte, Alltagsgeschichte, Mikrogeschichte: eine Diskussion. Göttin-

Ränge, Werte, Institutionen, Organisationen seien keine Gründe oder Ursachen für lokales Geschehen, sondern dessen Produkte. Sie hätten nur solange Bestand, wie sie von demselben getragen und immer wieder erneuert werden.[9] Wer sich in die dritte Dimension begebe, gelange in eine »virtuell(e) und schattenhaft(e)« Welt. Die ANT habe sich als »Soziologie der Assoziationen« auf die »Produktion vor Ort« zu konzentrieren.[10]

Für den »Flächenländler« Latour bezeichnet »sozial« keine besondere Substanz, keine Phänomene, die »statt aus physischen, biologischen oder ökonomischen Bausteinen« »aus sozialem Stoff gebildet werden«,[11] sondern »einen Verknüpfungstyp zwischen Dingen, die selbst nicht sozial sind.« Die Aufgabe des Soziologen bestehe im »reassembling the social«, darin, »die Arbeit der Verknüpfung« von neuem aufzunehmen und »das Soziale wieder zusammenzusetzen«.[12]

Beim Wiederversammeln dürfen, so die Forderung der ANT, der Beobachtung keine vorgängigen Unterscheidungen oder Gewichtungen zugrunde gelegt werden. Und es ist symmetrisch zu verfahren;[13] das heißt, die agency oder Handlungsmacht menschlicher und nicht menschlicher Entitäten[14] ist gleich zu behandeln, Handeln nicht a priori auf das zu beschränken, »was Menschen ›intentional‹, ›mit Sinn‹ tun«. Für die ANT »ist *jedes Ding*, das eine gegebene Situation verändert, indem es einen Unterschied macht, ein Akteur«,[15] handelt aber nicht alleine, sondern stets im Austausch mit anderen Akteuren. Handlungen sind das Ergebnis der As-

---

gen 1994, S. 40-53, hier S. 45 (Herv. H.M.)). S.a. Medick: »Missionare im Ruderboot«? Ethnologische Erkenntnisweisen als Herausforderung an die Sozialgeschichte. In: Geschichte und Gesellschaft 10 (1984), S. 295-319, hier S. 296f.

9 Vgl. Latour: Assoziation (Anm. 5), S. 210.

10 Latour: Neue Soziologie (Anm. 5), S. 295-297.

11 Ebd., S. 12f. u. 76.

12 Ebd., S. 17-22, Zitate S. 17 u. 22. »Reassembling the Social« (Oxford 2005) ist der Titel der englischen Originalausgabe der »Neue(n) Soziologie« (Anm. 5).

13 Vgl. Michel Callon/Bruno Latour: Don't Throw the Baby out with the Bath School! In: Andrew Pickering (Hg.): Science as Practice and Culture. Chicago 1992, S. 343-368, hier S. 348.

14 Zum Terminus »nicht-menschliche Wesen« vgl. Latour: Neue Soziologie (Anm. 5), S. 124: »ANT ist nicht die leere Behauptung, daß Objekte etwas ›anstelle‹ der menschlichen Akteure tun: Sie sagt einfach, daß eine Wissenschaft des Sozialen nicht einmal beginnen kann, wenn die Frage, wer und was am Handeln beteiligt ist, nicht zunächst einmal gründlich erforscht ist, selbst wenn das bedeuten sollte, Elemente zuzulassen, die wir, in Ermangelung eines besseren Ausdrucks, nicht-menschliche Wesen (non-humans) nennen könnten.« Zu den »Nonhumans« rechnet Latour neben Dingen auch Tiere, Pflanzen, technische Artefakte und diskursive Strukturen, so z.B. »ein schwarzes Loch, einen Elefanten, eine mathematische Gleichung oder einen Flugzeugmotor.« (Bruno Latour: Das Parlament der Dinge. Frankfurt a.M. 2010, S. 117).

15 Latour: Neue Soziologie (Anm. 5), S. 123 (Herv. B. L.).

soziation heterogener Entitäten.[16] Handeln ist »nicht transparent«. Es »steht nicht unter der vollen Kontrolle des Bewußtseins.« Es »ist ein Knoten, eine Schlinge, ein Konglomerat aus vielen überraschenden Handlungsquellen, die man eine nach der anderen zu entwirren lernen muss.«[17] Das Unvorhergesehene, die Ereignisse, die es zeitigt, lassen sich keiner bestimmten Seite zuschreiben: Wenn die beteiligten »Entitäten ihre Ursachen, Erbteile und Vorfahren teilweise überragen, transzendieren«, dann ist diese Transzendenz nicht auf Seiten der Natur oder des Menschen zu verorten, sondern in den Netzwerken. Wir Menschen teilen »die Transzendenz mit den Objekten«.[18]

Mit ihrer Forderung nach vollständiger Symmetrie und ihrem flachen Verständnis von Transzendenz reiht sich die ANT ein in das Bestreben, die alten Dualismen von Geist und Materie, Seele und Leib, Subjekt und Objekt zu überwinden und damit die Metaphysik, die das abendländische Denken über zwei Jahrtausende beherrscht hat, zu verabschieden. Während Schatzki in diesem Bestreben an Ludwig Wittgenstein und Martin Heidegger anknüpft,[19] findet Latour, wie er selbst sagt, bei Alfred North Whitehead »eine Ontologie, die dem Prinzip der verallgemeinerten Symmetrie angemessen ist« und der ANT noch fehlte.[20] Whitehead geht davon aus, dass es keiner Vermittlung zwischen Geist und Materie, Subjekt und Objekt bedarf, da es sich bei beiden um »überzogene Abstraktionen«[21] handelt, da beide immer schon ineinander verwoben sind, es weder reinen Geist, noch reine Materie gibt. Er räumt deshalb nicht den Dualismen, sondern dem vorgängigen Prozess des Stoffwechsels unter Körpern das Primat ein: Die Körper bieten einander Verknüpfungen (»Propositionen«) an und gehen Beziehungen miteinander ein. Die Ereignisse, die daraus resultieren, lassen sich nicht weiter hinterfragen oder erklären. Sie sind es, die den Prozess

---

16 Vgl. Bruno Latour: Die Hoffnung der Pandora. Frankfurt a.M. 2002, S. 221: »Handeln ist eine Eigenschaft von Verbindungen, von assoziierten Entitäten.«

17 Latour: Neue Soziologie (Anm. 5), S. 77.

18 Bruno Latour: Haben auch Objekte eine Geschichte? – Ein Zusammentreffen von Pasteur und Whitehead in einem Milchsäurebad. In: Ders., Der Berliner Schlüssel. Erkundungen eines Liebhabers der Wissenschaften. Berlin 1996, S. 87-112, hier S. 108 u. 110. Ausführlich zum Transzendenzbegriff Latours: Henning Schmidgen: Die Materialität der Dinge? Bruno Latour und die Wissenschaftsgeschichte. In: Georg Kneer/Markus Schroer/Erhard Schüttpelz (Hg.): Bruno Latours Kollektive. Kontroversen zur Entgrenzung des Sozialen. Frankfurt a.M. 2008, S. 15-46, hier S. 31-43.

19 Vgl. hierzu David Nicolini: Practice Theory, Work, & Organisation. An Introduction. Oxford 2012, S. 162-181.

20 Latour (Anm. 18), S. 107, Anm. 24, u. S. 110. Zur ANT und zu Whitehead vgl. Matthias Wieser: Das Netzwerk von Bruno Latour. Die Akteur-Netzwerk-Theorie zwischen Science & Technology Studies und poststrukturalistischer Soziologie. Bielefeld 2012, S. 214-220. Bernhard Gill, Über Whitehead und Mead zur Akteur-Netzwerk-Theorie. In: Kneer/Schroer/Schüttpelz (Anm.18), S. 47-75, hier S. 49-56. Reiner Ruffing: Bruno Latour. Paderborn 2009, S. 56-58.

21 Gill (Anm. 20), S. 53.

in Gang halten, der Wirklichkeit hervorbringt. Erst in diesem Prozess erfolgt die Zuschreibung von Eigenschaften an Dinge, erst in ihm treten eine externe Welt der Natur und eine Welt der wissenden Subjekte auseinander. Das Primäre ist die Erfahrung. Das, was weiß, und das, was gewusst wird, Subjekt und Objekt sind Produkte.[22]

Wie für Whitehead der vorgängige Prozess des Stoffwechsels, so ist für die ANT die Vermittlung[23] das Letztelement, das sich nicht aus anderen erklären oder herleiten lässt. Beide setzen nicht Subjekte und Objekte, sondern lediglich Aktanten[24] voraus, die einander Angebote machen und miteinander Verbindungen eingehen. Bei beiden halten Propositionen Prozesse in Gang, in deren Verlauf erst »die Identität der Akteure, die Möglichkeiten der Interaktion sowie der Handlungsspielraum ausgehandelt und abgegrenzt werden«.[25]

Wenn wir nicht Subjekt und Objekt, sondern nur Aktanten ohne vorgängige Bestimmung voraussetzen dürfen, wie können wir dann berücksichtigen, was die Ingredienzien lokaler Interaktionen aus anderen Orten und Zeiten mitbringen? Die den ANT-Postulaten gemäße Antwort lautet: Indem wir in der Fläche bleiben und dem Kontext oder Makrophänomenen keine Sonderrolle zubilligen. Kontext ist für Latour ein Reizwort, das die alten Dualismen wieder aufleben lässt und seine flache zu einer dreidimensionalen Ontologie zu verfälschen droht.[26] Es lässt ihn an Staat, soziale Rollen, ökonomische Gesetze, grammatikalische Strukturen und anderes mehr denken. Ihm zu Folge bezeichnen dergleichen Nomen keine präexistierenden Entitäten, sondern eher virtuelle, schattenhafte Wesen, von Soziolog*innen, Ökonom*innen oder Linguist*innen eingeführte Begriffe, die den Anschein erwecken, als seien besagte Dinge bereits vollendet und müssten nicht ständig neu hervorgebracht werden. Dass er in Makrophänomenen nur »schattenhafte Wesen«

22 Wesentlich für Whitehead ist »der raumzeitliche Prozess des Stoffwechsels […], des Austausches zwischen den Entitäten.« Dieser ist »primär, die Entitäten sind sekundär, weil sie sich erst auf Grundlage des Stoffwechsels bilden und reproduzieren können.« (Gill, Anm. 20, S. 53f.)

23 Vgl. Bruno Latour: Über technische Vermittlung: Philosophie, Soziologie und Genealogie. In: Belliger/Krieger (Anm. 5), S. 483-528, hier S. 486-489. Latour gebraucht mal Vermittlung, mal Übersetzung als Oberbegriff, um dann mit dem anderen Begriff einen Teilaspekt zu bezeichnen. In dem Aufsatz »Über technische Vermittlung« ist Vermittlung der Oberbegriff. Ich bleibe im Folgenden bei diesem Sprachgebrauch.

24 Zu Latours Unterscheidung zwischen Akteuren und Aktanten vgl. Ingo Schulz-Schaeffer: Technik in heterogener Assoziation. Vier Konzeptionen der gesellschaftlichen Wirksamkeit von Technik im Werk Latours, in: Kneer/Schroer/Schüttpelz (Anm. 18), S. 108-152, hier S. 109-111.

25 Vgl. Michel Callon: Einige Elemente einer Soziologie der Übersetzung. Die Domestikation der Kammmuscheln und der Fischer der St. Brieuc-Bucht. In: Belliger/Krieger (Anm. 5), S. 135-174, hier S. 146.

26 Vgl. Latour, Neue Soziologie (Anm. 5), S. 248f., 255 u. 288-293.

oder »bloße Nomen« sieht, kritisiert Schatzki als »sozialen Nominalismus«.[27] Dieser verharre in Partikularismus. Alles, was für Latour existiere, seien Konstellationen einzelner Entitäten. Eigenart und Wandel von Vergesellschaftung würden allein aus den Eigenschaften der Entitäten und den Transaktionen zwischen ihnen erklärt. »(R)eality at bottom is just one immense array of interconnected sets of particulars.«[28] Die Wirklichkeit, in der Menschen leben, werde so zu einem »immense labyrinth of interconnected networks«.[29] Mit den Mitteln Latours kaum zu fassen ist der Einfluss den Makro- auf Mikrophänomene nehmen. Er belässt es in Anlehnung an Gabriel Tarde bei der Feststellung: »Das Kleine hält das Große. Oder vielmehr, das Große könnte jeden Moment wieder im Kleinen ertrinken, aus dem es aufgetaucht ist und zu dem es zurückkehren wird.«[30] Eine Beziehung aufrecht zu erhalten, erfordere ständige Arbeit.[31]

Dass Verknüpfungen mit anderen Assoziationen lokale Interaktionen beeinflussen, erklärt das Einwirken anderer Orte, nicht aber das anderer Zeiten. Dazu kommt es, so Latour, durch Delegation, einen Aspekt von Vermittlung. Eines der vielen Beispielen, die er dafür anführt, ist die Bodenschwelle aus Beton auf der Straße eines Campusgeländes. Das vom Rektorat vorgegebene Handlungsprogramm »Langsam Fahren« wurde in Beton inskribiert und lautet jetzt: »Schonen Sie ihre Stoßdämpfer!«[32] An die Stelle des Appells, auf andere Rücksicht zu nehmen, ist der an das Eigeninteresse der Fahrer getreten. Das Beispiel zeigt, wie es möglich ist, menschliche Tätigkeiten an Dinge zu delegieren, und warum die Anwesenheit derer, die die Einrichtung konzipiert und gebaut haben, nicht mehr erforderlich ist. Menschliche Wächter können die Szene verlassen. Materielle Stellvertreter, die ständig anwesend und wirksam sind, nehmen ihren Platz ein. Latour spricht von einer »Verschiebung nach unten«. Die Welt sei bevölkert von Hybriden, die dafür sorgen, dass lang vergangene Handlungen lang verschwundener Akteure

27 Diese Kritik ist ein wiederkehrendes Thema in Theodore R. Schatzki: The Site of the Social. A Philosophical Account of the Constitution of Social Life and Change. Pennsylvania State University 2002. Vgl. etwa S. XIV, 60-70, 89, 138-141 u. 238f. S. a. Matthias Wieser: Naturen, Artefakte und Performanzen – Praxistheorie und Akteur-Netzwerk-Theorie. In: Birgit Peuker/Martin Voss (Hg.): Verschwindet die Natur? Die Akteur-Netzwerk-Theorie in der umweltsoziologischen Diskussion. Bielefeld 2006, S. 95-109, hier S. 105f.

28 Schatzki (Anm. 27), S. 68.

29 Ebd. S. 67f. Vgl. die in dieselbe Richtung zielenden Kritiken von Gill (Anm. 20), S. 70; u. Markus Holzinger: Where Are the Missing Practices? Bruno Latours experimentale Metaphysik. In: Zeitschrift für Theoretische Soziologie 2013, S. 31-55, hier S. 46 u. 49.

30 Latour: Neue Soziologie (Anm. 5), S. 419

31 Vgl. Bruno Latour: Science in Action. How to Follow Scientists and Engineers Through Society. Cambridge MA 1987, S. 132ff.

32 Bruno Latour: Vorwort: Die Liebhaber der Wissenschaften. In: Ders.: Berliner Schlüssel (Anm. 18), S. 7-13, hier S. 9.

»hier noch aktiv« sind, »heute, an mir – ich lebe inmitten von technischen Delegierten.«[33]

Für Latour sind es stets die Dinge, »die ihre ›stählerne‹ Eigenschaft der fragilen ›Gesellschaft‹ leihen«.[34] Die elementaren sozialen Fertigkeiten stellten »nur eine winzige Untermenge der Assoziationen bereit, aus denen Gesellschaften bestehen«.[35] Er bürdet es allein den Dingen auf, das menschliche Zusammenleben zu stabilisieren. Praktiken und der menschliche Körper leisteten in dieser Hinsicht wenig. Ihr Beitrag sei wie bei den Pavianen auf elementare soziale Fertigkeiten beschränkt. Dass der menschliche Körper praktische Fähigkeiten, Wissen und Normen speichert und damit stabilisierend wirkt, bleibt bei Latour unberücksichtigt.

Zu kritisieren ist auch, dass er den Stoffwechsel Mensch–Natur lediglich streift; nämlich dort, wo er dem Letztelement der ANT, der Vermittlung, durch Rückgriff auf Whitehead philosophischen Rückhalt verschafft. Er geht aber nicht darauf ein, dass der Metabolismus durch Praktiken und Artefakte vermittelt wird und diese jeder lokalen Interaktion ihr eigenes Gepräge geben, sie mit je anderen Möglichkeiten und Zwängen ausstatten. Sozialwissenschaftler*innen und Historiker*innen haben es nicht mit Lebenswelten zu tun, in denen ein geschichtsloser Naturzustand herrscht, sondern mit solchen, in denen unterschiedliche Artefakte, Geräte, Techniken und Praktiken den Metabolismus vermitteln. Es ist dies der Punkt, an dem die ANT-Kritik Ian Hodders ansetzt. Mit dem Stoffwechsel gehe, so Hodder, ein »double bind«[36] einher. Einerseits befähige der Gebrauch von Dingen Menschen; er erlaube ihnen, zu leben und sich zu vergesellschaften. Andererseits gingen von den Dingen massive Zwänge aus. Das Sich Verlassen auf sie und das Eingeschränktwerden von ihnen bedingten eine Verstrickung (»entanglement«), aus der sich die Menschen kaum lösen könnten. »Because humans rely on things that have to be maintained so that they can be relied on, humans are caught in the lives and temporalities of things, their uncertain vicissitudes and their insatiable needs.«[37] Soll der Stoffwechsel Mensch – Natur unbeeinträchtigt und ungeschmälert weitergehen, dann wollen die Dinge gepflegt, erhalten, erneuert, repariert oder ver-

---

33 Latour: Vermittlung (Anm. 23), S. 496.

34 Latour: Neue Soziologie (Anm. 5), S. 117. In seinem 1991 erschienenen Aufsatz »Technology is Society Made Durable« (in: John Law (Hg.): A Sociology of Monsters? Essays on Power, Technology and Domination. London 1991, S. 103-131) spricht Latour diese Fähigkeit nur technischen Artefakten zu. In seiner »Neue(n) Soziologie« (Anm. 5, S. 113-121 u. 399-415) weitet er diese Aussage auf Dinge generell aus.

35 Latour: Neue Soziologie (Anm. 5), S. 119.

36 Ian Hodder: The Entanglement of Humans and Things: A Long-Term View. In: New Literary History 45 (2014), S. 19-36, hier S. 20f.

37 Ebd., S. 21. Zu Hodders Kritik an Latour und der ANT vgl. S. 22-25.

bessert werden. Untätigkeit bedroht die menschliche Existenz. Der Metabolismus wirkt wie ein Motor, der nicht zum Stillstand kommen darf.

2. Schatzkis social sites

Wie Latour so wendet sich auch Schatzki gegen Soziologien, die allein von den Menschen und ihren Interaktionen ausgehen, der belebten und unbelebten Materie aber nur eine untergeordnete Rolle zubilligen, diese nur über einen angeblichen Dualismus Subjekt – Objekt oder eine vermeintliche Schnittstelle Natur – Gesellschaft berücksichtigen.[38] Was beide stört, ist die Grenze, die Theoretiker gewohnt sind, zwischen dem Sozialen und den Dingen zu ziehen. In den Worten Schatzkis: »Materiality is part of, a constituent of, social phenomena. [...] materiality is not interwoven with social life but, stronger, a dimension of it.«[39]

Beiden ebenfalls gemeinsam ist das Beharren auf einer flachen Ontologie. Sie brechen mit der Unterscheidung zwischen zwei Realitätsbereichen: einer Ebene der Individuen und einer der Strukturen, Systeme oder Institutionen, von der vorgeblich die Handlungen und Interaktionen der Individuen abhängen. Die Sphäre des Sozialen erstreckt sich, so Schatzki, »ausschließlich auf einer einzigen Ebene (oder vielmehr: auf keiner Ebene)«. Es gibt »nur einen einzigen Bereich«.[40] Eng verknüpft mit dem Ziel, das Soziale zu flach halten, ist die Soziologie der Assoziationen: »Vergleichbar mit meiner Position«, so Schatzki, »ist Bruno Latours Auffassung, dass das Soziale (und letztlich alles, was existiert) aus einer Vielzahl verbundener Assoziationen besteht.«[41]

Einigkeit herrscht schließlich auch, was das Verhältnis von Mikro zu Makro angeht: »Vermeintlich übergeordnete oder globale soziale Phänomene haben [...] denselben Aufbau wie Mikro- oder lokale Phänomene«, erstrecken sich aber »weiter in Raum und Zeit«.[42] In diese Einigkeit eingeschlossen ist die Erkenntnis, »dass

---

38 Siehe hierzu auch Hilmar Schäfer: Relationality and Heterogeneity: Transitive Methodology in Practice Theory and Actor-Network Theory. In: Michael Jonas/Beate Littig/Angela Wroblewski (Hg.): Methodological Reflections on Practice Oriented Theories. Cham 2017, S. 35-46, hier S. 42: »Practice theory and ANT both theoretically decentre the subject and its intentions and both have a corresponding inclination to not reify structures. Neither subjectivity nor social structure should form the basis of explanation, but rather the processes in which these are made and constantly need to be maintained.«

39 Theodore R. Schatzki: Materiality and Social Life. In: Nature and Culture 5 (2010), S. 123-149, hier S. 141.

40 Theodore R. Schatzki: Praxistheorie als flache Ontologie. In: Hilmar Schäfer (Hg.): Praxistheorie. Ein soziologisches Forschungsprogramm. Bielefeld 2016, S. 29-44, S. 29 u. 31.

41 Ebd., S. 35.

42 Ebd., S. 34.

größere Phänomene aus kleineren ›hervorgehen‹« oder – wie Schatzki Latour zustimmend zitiert: »Das Kleine hält das Große. Oder vielmehr, das Große könnte jeden Moment wieder im Kleinen ertrinken, aus dem es aufgetaucht ist und zu dem es zurückkehren wird.«[43]

Die Wege von Latour und Schatzki trennen sich bei den Themen agency, Kontext und practices. Schatzki weist das Prinzip vollständiger Symmetrie zurück und räumt der menschlichen agency eine Sonderstellung ein. Die Tatsache, dass Artefakte und natürliche Dinge andere Entitäten umwandeln können, impliziert für ihn nicht, dass sie das so wie Menschen tun.[44] Schatzki unterscheidet zwischen der kausalen agency der Dinge und der menschlichen oder performativen. Für letztere gilt: »Performing an action is […] carrying on the practice of which it is a part.«[45] Menschliche agency ist in Praktiken eingebettet, kausale bekundet sich im Ausfluss physikalischer, chemischer oder biologischer Eigenschaften belebter und unbelebter Entitäten. Wann immer Dinge und Organismen Möglichkeiten anbieten, gleichsam Vorschläge unterbreiten, wann immer sie Einfluss nehmen auf Praktiken[46] und wann immer sie sich anders als erwartet verhalten und Menschen darauf reagieren, wirken sie kausal auf menschliches Verhalten ein. Sie lassen bestehende Prozesse obsolet werden, rufen zwar keine bestimmten Handlungen, aber doch neue Aktivitäten hervor. Auch wenn Schatzky der performativen agency eine Sonderstellung einräumt, bedeutet das nicht, dass er sie für wirksamer oder mächtiger als die kausale hält. Denn letztere ist omnipräsent und jederzeit im Stande, menschliche Intentionen zunichte zu machen: »Solar flares, earthquakes, tornadoes, viruses, and poisonous snakes all intervene into social life, where they lead to alternations in extant practices, orders, and socialities. The annihilative potency of these phenomena can overpower human activity«.[47]

Praktiken regieren nicht nur das performative menschliche Handeln. Sie vermitteln auch Bedeutung und Identität. Schatzki entwickelt seine Position aus der Sprachkritik Wittgensteins und einer pragmatistischen Lesart Heideggers.[48] Ihnen

---

43 Ebd., S. 40. Schatzki zitiert Latour: Neue Soziologie (Anm. 5), S. 419.

44 Vgl. Schatzki (Anm. 27), S. 203.

45 Ebd., S. 192.

46 Wie ein Pferd beschlagen wird, ist aufs engste verknüpft mit den biologischen und physikalischen Eigenschaften von Pferdehufen, Hufeisen und Nägeln. Techniken des Bauens hängen ab von Eigenheiten der verfügbaren Baumaterialien (Holz, Lehm, Stein, Stahl, Beton …) sowie der Leistungsfähigkeit der Werkzeuge zu ihrer Be- oder Verarbeitung (vgl. Schatzki, Anm. 39, S. 136).

47 Schatzki (Anm. 27), S. 118.

48 Vgl. hierzu neben Nicolini (Anm. 19) auch Raymond Caldwell: Reclaiming Agency, Recovering Change? An Exploration of the Practice Theory of Theodore Schatzki. In: Journal for the Theory of Social Behavior 42 (2012), S. 283-303, hier S. 285-289 u. 291f. Zur Rezeption Wittgensteins in den Praxistheorien s.a. den Überblick von Frank Hillebrandt: Soziologische Praxistheorien. Wiesbaden 2014, S. 36-43.

zu Folge nimmt Verstehen seinen Ausgang von praktischem Tun: »Intelligibility is ultimately and (one presumes) originally a practical phenomenon that is not entirely recouped in language.«[49] Praktiken sind der Ort, »where understanding is ordered and intelligibility articulated.« Ohne menschliche agency und ohne Praktiken gibt es weder Bedeutungen, noch ist sinnvolles Handeln möglich. Praktiken formen in und durch ihre Organisation, »how the world makes sense and which actions make sense.«[50] Bedeutungen werden im verbalen und nicht-verbalen Umgang mit menschlichen und nicht-menschlichen Akteuren erworben und finden ihren Ausdruck in einem engen Geflecht von doings und sayings. Keines von beiden kann dabei Vorrang beanspruchen.[51]

Intelligibility vereint in sich zweierlei: die Verstehbarkeit der Welt, wie Praktiken sie ermöglichen,[52] und das Verständnis der Welt, wie es in der Performanz von Praktiken zum Ausdruck kommt: »Practical intelligibility is what makes sense to a person to do. It governs action by specifying what an actor does next in the continuous flow of activity.«[53] Praktiken werden nicht nach vorgegebenem Plan als ganze gesteuert, sondern Schritt für Schritt immer wieder neu zusammengesetzt. Sie bringen Bedeutungen und Identitäten hervor, die auf sie selber zurückwirken.

Schatzki sah sich vor das Problem gestellt Praktiken zu erfassen, ohne den Rahmen einer flachen Ontologie zu sprengen, sie also weder in beliebige Abfolgen aufzulösen noch in einer Hinterwelt zu verankern. Er definiert sie in erster Annäherung als »open, temporally unfolding nexuses of actions«,[54] als Performanzen mit offenem Ausgang. Der Beliebigkeit beugen in seinem Ansatz die Einflüsse vor, unter denen die intelligibility steht und die sie dazu veranlassen, Verbindungen zwischen einzelnen Handlungen, Aufgaben und Projekten herzustellen, so dass es zu ähnlichen Performanzen kommt. Unter diesen Einflüssen stehen kulturspezifische Gewohnheiten und Normen an erster Stelle. Sie bestimmen allerdings nicht, sondern regieren oder organisieren nur: Eine Praktik ist »a normatively governed plenum of activity«.[55] Die Einflüsse, die Aktivitäten zu einem Plenum oder Bün-

49 Theodore R. Schatzki: Social Practices. A Wittgensteinian Approach to Human Activity and the Social. Cambridge 1996, S. 128.

50 Ebd., S. 110f.

51 Vgl. ebd., S. 111f.

52 Schatzki knüpft hier an Heideggers Begriff der »Lichtung« an. Vgl. ders. (Anm. 27), S. 140-144.

53 Ebd., S. 74f. – Nicolini (Anm. 19), S. 166, drückt dies folgendermaßen aus: »Practicing is a form of emergent coping guided by intelligibility.« Siehe hierzu auch Ingo Schulz-Schaeffer: Praxis, handlungstheoretisch betrachtet. In: Zeitschrift für Soziologie 39 (2010), S. 319-336, hier S. 334f.

54 Schatzki (Anm. 27), S. 72.

55 Theodore R. Schatzki: Multiplicity in Social Theory and Practice Ontology. In: Michael Jonas/Beate Littig (Hg.), Praxeological Political Analysis. London/New York 2017, 17-34, hier S. 25. Ähnlich Davide Nicolini: Practice Theory as a Package of Theory, Method and Vocabulary: Affordances and Limitations. In: Jonas/Littig/Wroblewski (Anm.42), S. 19-34, hier S. 27:

del versammeln oder einen »open nexus of doings and sayings« herstellen, gliedert Schatzki in vier Gruppen: »practical understandings, rules, teleo-affective structure(s), and general understandings.«[56]

Practical understandings sind Fertigkeiten, die die Handelnden durch Unterweisung, Training, Erfahrung oder Mitwirkung an Praktiken erworben haben.[57] Zu ihnen zählt nicht nur die Fähigkeit, etwas Bestimmtes tun oder sagen zu können, sondern auch doings und sayings anderer zu verstehen, sie zu veranlassen oder auf sie zu reagieren. Practical understandings legen das Handeln nicht fest, sondern vollziehen nur die Aktionen, die die practical intelligibility ausgewählt hat.[58] Regeln, also explizit formulierte Anweisungen, Vorschriften und Normen, sollen dazu anleiten oder ermahnen, doings und sayings auf dieselbe Weise oder überhaupt auszuführen.[59] Wittgenstein hat die Vorstellung, einer Regel zu folgen bedeute, eine sprachlich vorgegebene Anweisung in die Praxis umzusetzen, einer vernichtenden Kritik unterzogen.[60] Schatzki schließt sich ihr an und stellt fest: Auf Grund der Besonderheit einer jeden Situation ist es der Handelnde, der bestimmt, worauf die Anwendung einer Regel im konkreten Fall hinausläuft: »rules do not determine what people do; rather, what people do determines what following rules amounts to.«[61] Überdies liege vor einer Handlung weder fest, welcher Regel eine Person folgt, noch ob sie überhaupt einer Regel folgt.[62] Dem ungeachtet tragen Regeln, indem sie von Menschen in ihre Überlegungen einbezogen werden, zur Verknüpfung von Handlungen bei. Was ebenfalls dazu beiträgt, ist die teleoaffektive Struktur einer Praktik.[63] Die Orientierung an einem Ziel beeinflusst die Entscheidung, was als Nächstes zu tun ist. Die mit dem Telos verbundenen positiven oder negativen Gefühle fördern oder hemmen solche Entscheidungen. General understandings sind gemeinsame Werte oder Grundhaltungen, die nicht nur in einer, sondern einer Vielzahl von Praktiken Berücksichtigung finden. Ein Beispiel ist der Gemeinschaftssinn der Quäker, der diese zu einem freundlichen, höflichen und rücksichtsvollen Umgang miteinander anhält, ein anderes ihr Verständnis von

---

»(P)ractices are mainly sequences of indeterminate events organised and prefigured in various ways but never determined by them.« S.a. S. 22: »(A) practice unfolds on a moment-by-moment basis around something we care about and which interests us.«

56 Schatzki (Anm. 27), S. 87. Eine ausführliche Beschreibung der vier Gruppen findet sich auf S. 77-86.

57 Vgl. Theodore Schatzki: The Timespace of Human Activity. On Performance, Society, and History as Indeterminate Teleological Events. Lanham 2010, S. 214.

58 Vgl. Schatzki (Anm. 27), S. 78f.

59 Vgl. ebd., S. 79f. Schatzki (Anm. 57), S. 181f.

60 Vgl. Ludwig Wittgenstein: Philosophische Untersuchungen. Frankfurt a.M. 2001, §§ 82-88 u. §§ 185-202.

61 Schatzki (Anm. 57), S. 181.

62 Vgl. Schatzki (Anm. 57), S. 181.

63 Vgl. Schatzki (Anm. 27), S. 80-85. S. a. Caldwell (Anm. 48), S. 290.

Arbeit als Mittel zur Heiligung der weltlichen Sphäre.[64] Für general understandings gilt dasselbe wie für Regeln: Die Handelnden müssen ihnen nicht immer folgen, und sie gewinnen Bestimmtheit erst in ihrer Ausführung.

Schatzki fügt den vier Gruppen normativer Einflüsse, die zur Verknüpfung einzelner Aktivitäten zu Praktiken anhalten, noch eine besondere, wenig beachtete Art und Weise hinzu, in der Vergangenes präsent ist: nämlich ein kollektives Gedächtnis, das er »practice memory«[65] nennt. Damit meint er keine gemeinsamen Erinnerungen, die sich auf Texte, Bilder, Monumente und anderes mehr stützen und davon leben, dass in einer Gruppe bestimmte Erzählungen und Motive zirkulieren, bestimmte Ereignisse als denkwürdig gelten. Praktikgedächtnis ist nicht an das Wissen und die Fertigkeiten einer einzelnen Person gebunden oder an ein Handlungsprogramm, das einem Artefakt eingeschrieben ist. Es ist ein kollektives Phänomen, zu dem alle an einer Praktik beteiligten Entitäten beitragen. Practice memory ist eine mit der Organisation einer Praktik gegebene Eigenschaft oder ein Vermögen, das auch ohne bewusstes Erinnern präsent und wirksam ist: »the presence of past practice organizations is an interactionally secured achievement of public practice.«[66]

Das Praktikgedächtnis lenkt und begrenzt gegenwärtiges Tun: »what circumscribes activity is past practice organization: what, at the time of acting, has or had been organizing the pertinent practices. Because of this, the circumscription of activity by practice organization is a way the past is present.«[67] Gegenwart wird eingeschränkt und kanalisiert durch die Organisation von Praktiken in der Vergangenheit. Als Eigenschaft von Praktiken ist practice memory eine Eigenschaft sozialer Einheiten, »a type of social memory«.[68] Wie es die ANT mit einer einzelnen Handlung hält, so hält es Schatzki mit einer Praktik. Er schreibt sie nicht der Intention eines einzelnen Akteurs oder einem festen Plan zu, sondern den Kollektiven der an einer Praktik beteiligten Artefakte und natürlichen Dinge.[69] Practice memory begünstigt Wiederholungen, die Entstehung von Reihen ähnlicher Performanzen und damit von Praktiken. Ähnliche Performanzen setzen dieselbe oder eine

64 Vgl. Schatzki (Anm. 27), S. 86.

65 Schatzki (Anm. 57), S. 201 u. 216-221. Erste Überlegungen in dieser Richtung finden sich in: Ders.: The Time of Activity. In: Continental Philosophy Review 39 (2006), S. 155-82.

66 Schatzki (Anm. 57), S. 218f.

67 Ebd., S. 212. – Nicolini (Anm. 55, S. 27) fasst dies, wie folgt, zusammen: »The idea is that the past and future co-exist in the present until a deed takes places. The deed itself selects its past (by creating a sequence it establishes what is ›determined‹) and indicates what of the possible future oriented the action. [...] Because each turn of a sequence is open to the future, its accomplishment changes or more precisely, selects the past.«

68 Vgl. Schatzki (Anm. 57), S. 216-218, Zitat S. 216.

69 Vgl. ebd., S. 210 u. 215.

ähnliche Versammlung von Materialien, Artefakten und Menschen – man könnte auch sagen »social constituency«[70] – voraus. Praktiken sind sowohl auf solche Versammlungen angewiesen, als auch auf konkrete Orte, die sie ermöglichen. Die Bezeichnung site ist sorgfältig gewählt. Sie oszilliert zwischen beiden Bedeutungen. »(A) site is where people, organisms, things and artefacts come together and produce social phenomena.«[71]

Praktiken entwickeln sich aus dem Mit-, Gegen- und Nebeneinander der agencies der beteiligten Entitäten; solcher, die für Partikulares, und solcher, die für die Herstellung von Verknüpfungen und Ordnung stehen. Ihr Zusammenwirken beschreibt Schatzki unter Rückgriff auf den Begriff der sozialen Assemblage bei Deleuze und Guattari. Eine solche sei aufgespannt zwischen zwei Polen, einem molekularen und einem Molarem, das heißt zwischen der aufeinander bezogenen Bewegung der Komponenten einer Assemblage auf der einen und ihrer rigiden Aufteilung in Segmente auf der anderen Seite.[72] Der molekulare und molare Pol interagieren. Partikulare Aktionen und Passionen können sich der molaren Segmentation entziehen. Sie können molare Segmente ändern oder als Kondensationspunkte dienen, um die sich neue Assemblagen bilden. Umgekehrt greift das Molare regelmäßig ein, hält molekulare Bewegungen an oder kanalisiert sie.

Dazu ein Beispiel, das auch für die unterschiedlich starke Vernetzung von Mikro- und Makrophänomenen steht. 2014, nach Ausbruch der Ebolaepidemie in Westafrika, erhielt das Strategic Health Organisations Centre der World Health Organisation in Genf den Auftrag, auf die entstandene Krisensituation zu reagieren.[73] Es musste dazu nicht nur Kontakte zu lokalen Einrichtungen und Behörden herstellen, Informationen sammeln und zu Grafiken, Tabellen und Karten aufbereiten. Es musste vor allem Strategien und Maßnahmen zur Bekämpfung der Epidemie entwickeln, die Lieferung medizinischer Ausrüstung und Hilfsgüter veranlassen und Experten entsenden. War es anfangs mit dem Ausbruch der Epidemie ein Anstoß von außen, der die Aktivitäten des Zentrums in Gang brachte, so etablierten sich rasch ungleiche Machtverhältnisse. Während man in Genf Wissen über die zahllosen lokalen Ereignisse und Zustände anhäufte, sich Überblick verschaffte und von dort aus auf die Verhältnisse vor Ort einwirkte, nahmen die Menschen in Westafrika kaum vom Zentrum und seinen Aktivitäten Kenntnis und waren ihre Möglichkeiten, auf das Geschehen dort Einfluss zu nehmen, gering. Ungleich stärker war die Vernetzung des Zentrums. Was die Experten vor Ort

70 Von einer solchen spricht Nicolini (Anm. 55), S. 21.

71 Jonathan Everts: Connecting Sites: Practice Theory and Large Phenomena. In: Geographische Zeitschrift 104 (2016), S. 50-67, hier S. 52. S. a. S. 50.

72 Vgl. Schatzki (Anm. 27), S. 102-105. Schatzki bezieht sich auf Gilles Deleuze/Félix Guattari: Kapitalismus und Schizophrenie. Tausend Plateaus. Berlin 1992. Vgl. hier insbesondere S. 60f., 290-296 u. 306f.

73 Vgl. Everts (Anm. 71), S. 58-65.

ausrichten konnten, ob und wie Maßnahmen umgesetzt wurden und was mit den Hilfsgütern geschah, blieb allerdings in hohem Maße abhängig von den lokalen Gegebenheiten.

Latour beschreibt lokale Interaktionen als Großproduktionen, in die andere Orte und Zeiten hineinwirken. Die Denkwerkzeuge, die er anbietet, reichen aber nicht hin, um solche Großproduktionen zu erfassen. Schatzki eröffnet dazu die Möglichkeit, indem er mit seinem Konzept der social site die Aufmerksamkeit auf den Kontext lokaler Interaktionen lenkt und dort nicht wie Latour nur Akteursversammlungen, sondern »nexuses of practices and material arrangements«[74] ansiedelt. Der Satz, in den Schatzki seinen social site approach wie in eine Formel gepresst hat und auf den er in Abwandlungen immer wieder zurückgreift, lautet: »(H)uman coexistence is *inherently* tied to extant practice-arrangement-nexuses. I dub the nexuses of practices and arrangements, as part of which social existence occurs, the *site of the social*.«[75]

Unter material arrangements versteht Schatzki die Ansammlung von »substances« wie Menschen, Artefakte, lebende Organismen und Dinge, unter Substanzen wiederum andauernde, Eigenschaften tragende oder hervorbringende Objekte.[76] Und er betont die große Nähe seiner Arrangements zu den Netzwerken der ANT.[77] Für Netzwerke wie für Arrangements gelte: sie werden fortlaufend durch die Aktivitäten ihrer Komponenten aufrechterhalten oder verändert.[78] Mit nexuses erinnert Schatzki daran, dass Praktiken und Arrangements aufeinander angewiesen sind. Praktiken – egal, ob solche des Bauens, der Viehzucht, der Nahrungszubereitung oder der Körperpflege – finden inmitten von Dingen statt, richten sich auf und verwenden Dinge.[79] Sie erfordern, um ausgeführt zu werden, geeignete Werkzeuge, Hilfsmittel und Materialien; also bestimmte materielle Arrangements, die sie selber einrichten, erhalten und modifizieren. Die Dinge und Arrangements verlangen ihrerseits nach bestimmten Praktiken, tragen damit zu deren Fortbestand bei oder geben, indem sie sich wandeln, Anstoß zu deren Veränderung.[80] Solange ein Nexus zwischen beiden besteht, tragen sie sich gegenseitig und erlangen relative Stabilität.

---

74 Schatzki (Anm. 39), S. 129.

75 Nature and Technology in History. In: History and Theory 42 (2003), S. 82-93, hier S. 84 (Herv. Th.Sch.). Zu Varianten vgl. ebd., S. 82, Schatzki (Anm. 27), S. XI, XVI u. 150; ders. (Anm. 57), S. 208; ders.: Keeping Track of Large Phenomena, in: Geographische Zeitschrift 104 (2016), S. 4-24, hier S. 5.

76 Vgl. Schatzki (Anm. 27), S. 23.

77 Vgl. Schatzki (Anm. 39), S. 134 u. S. 145.

78 Vgl. Schatzki (Anm. 27), S. 237f.

79 Vgl. Schatzki (Anm. 39), S. 130.

80 Vgl. Schatzki (Nature, Anm. 75), S. 84. S. a. ders. (Anm. 39), S. 139-141.

Den Einfluss des Kontextes social site auf die menschliche agency beschreibt Schatzki als Präfiguration:[81] Die miteinander verwobenen Praktiken und Arrangements machen einen Pfad kürzer oder länger, leichter oder schwieriger gangbar. Sie lassen ihn als Gewinn oder Ruin versprechend erscheinen, als akzeptabel oder förderlich, riskant oder sicher, Verachtung, Spott oder Ansehen verheißend. Bestimmte Handlungen sind physikalisch möglich, andere undurchführbar. Was geschieht, wird zudem beeinflusst von Geschick, Wissen, Erfahrung und Gemütslage der jeweils handelnden Menschen, von ihren Zielen, Projekten und Aufgaben. »Such phenomena, in indefinitely myriad combinations, prefigure agency and channel what people do. […] humans are fated to exist in a prefigured landscape of multidimensionally qualified paths.«[82]

»Die Zukunft wird gemacht«, so fasst Schatzki seine Überlegungen zusammen, »im unaufhörlichen Vorangehen menschlicher und nicht menschlicher agency. Dieses Vorangehen ist aber kein Sprung in einen leeren, furchenlosen, isotropischen Raum, der in jede Richtung Bewegung aufnimmt. Agency erfindet nicht die gesamte Zukunft aus ihren eigenen Ressourcen. Sie schlägt vielmehr wie ein Lichtbogen durch eine buntscheckige und gefaltete Landschaft unterschiedlich geeigneter Pfade. Agency bringt die Zukunft innerhalb eines bestehenden Netzes von Praktiken und Arrangements hervor. […] Das unaufhörliche Vorangehen von agency ist in der Tat das endlose Sich Ereignen des Ortes des Sozialen. Von ihm geht werdende agency im doppelten Sinne aus: in ihm hat sie ihren Ursprung und findet statt und von ihm wird sie als Geschehen, das sie ist, geformt.«[83] Schatzki gelingt es, den Nominalismus der ANT zu meiden, ohne Makrophänomene zu präexistierenden Entitäten zu überhöhen oder in solchen zu verankern. Der Tanz der agency bleibt »open-ended«,[84] das Soziale flach und im Fluss. Schatzki beharrt auf dem Vorrang des Lebens: »(L)ife is a self-propagating and continuously advancing stream that both constantly outstrips the structures and forms it has assumed up to any point and incessantly begets new forms and structures beyond which it thereupon moves. […] All the prefiguration in the world cannot sew up agency before it occurs.«[85]

---

81 Vgl. zum Folgenden Schatzki (Anm. 27), S. 225f. Erhard Schüttpelz: Der Punkt des Archimedes. In: Kneer/Schroer/Schüttpelz (Anm.18), S. 234-258, hier S. 240, erkennt in der ANT einen »Indeterminismus«, der davon ausgeht, dass Gegenwart und Geschichte »gleichermaßen durch kumulative Faktoren ermöglicht, eingeschränkt und unterdeterminiert (werden).« Das entspricht dem, was Schatzki als Präfiguration beschreibt.

82 Schatzki (Anm. 27), S. 226.

83 Ebd., S. 210 (Übersetzung W.F.). S.a. S. 156f.: »practices and orders form an immense, shifting, and transmogrifying mesh in which they overlap, interweave, cohere, conflict, diverge, scatter, and enable as well as constrain each other. Such is the nature of the social site.«

84 Das schöne Bild vom »open-ended dance of agency« stammt von Andrew Pickering: New Ontologie. In: ders./Keith Guzik (Hg.): The Mangle in Practice. Durham 2008, S. 1-14, hier S. 1.

85 Schatzki (Anm. 27), S. 232f.

Social sites sind Orte der Relationalität: Jedes Element vermag das andere zu beeinflussen, keines seine Identität nur aus sich selbst heraus zu gewinnen. Es gibt keinen Standpunkt außerhalb einer site, der ihr oder ihren Elementen gerecht würde.[86] Auch was ihre Veränderung angeht, genügen sites sich selbst. Sie sind die Orte, an denen sich das Soziale und mit ihm Geschichte stets von Neuem ereignet. Konsequenterweise lehnt Schatzki seine Definition von Geschichte eng an die der social site an: »History […] is the realm and course of past practice-arrangement nexuses.«[87]

Um das Verständnis seiner Theorie zu erleichtern, greift Schatzki immer wieder auf Beispiele zurück, unter anderem auf die Geschichte der Kentucky Bluegrass Region.[88] An ihr führt er Praktiken, Arrangements und nexuses, also die drei Grundelemente seiner sozialen Ontologie, in konkretem Zusammenwirken vor. Die Bluegrass Region bestand vor Ankunft der europäischen Siedler um die Mitte des 18. Jahrhunderts aus Grasland, in das Gebüsche, Wäldchen, Streifen ausgewachsenen Hartholzes und Dickichte aus nordamerikanischem Bambus eingestreut waren. Genutzt wurde das Land wahrscheinlich von umherziehenden Indianergruppen, die dort Bison und Elch jagten und ihre Lagerplätze errichteten. Die europäischen Siedler verdrängten die Indianer, brachten eigene Praktiken mit, vor allem solche des Ackerbaus, der Viehzucht und des Handels, und mit ihnen entsprechende Pflanzen, Haustiere, Gerätschaften und Waren. Sie passten diese dem neuen Umfeld an, übernahmen oder veränderten Vorhandenes und setzten so Rückkopplungsprozesse in Gang. Neue Arrangements entstanden. Aus einer durch befristete, geringe menschliche Eingriffe geprägten Landschaft wurde eine Agrarlandschaft mit ständigen Siedlungen und dauerhaft genutzten Flächen.

Im Anschluss an den nordamerikanischen Bürgerkrieg erfuhr die Bluegrass Region erneut einen tiefgreifenden Wandel. Das Verbot der Sklaverei und der umfangreiche Aufkauf von Land durch reiche, an der Pferdezucht interessierte Nordstaatler ließ an die Stelle der Plantagenwirtschaft eine von Wiesen, Koppeln, Alleen und Pferdefarmen geprägte Landschaft treten. Zu einem weiteren Wandel kam es,

86 Analog stellt Holzinger (Anm. 29), S. 47f., für die ANT fest: Gemäß Latour müssen »alle Daten und Fakten, die die Soziologie generiert, in Relation zu ihrem Kontext interpretiert werden. Relationismus bezeichnet für die ANT ganz einfach die Erfahrung, dass es keinen Standpunkt *außerhalb* bestimmter Lebensformen, Situationen, Paradigmen – und diachron gesehen – außerhalb des Wandels historischer Prozesse gibt.« (Herv. M.H.)

87 Schatzki (Anm. 57), S. 208. S. a. ebd. S. 210 u. 215; Nature (Anm. 75), S. 82.

88 Vgl. seine kurze Vorstellung dieser Landschaft in »Materiality« (Anm. 39), S. 142-145; u. in »Timespace« (Anm. 57), XVIIIf. – Weitere Beispiele sind die im 19. Jahrhundert in einem Shakerdorf im Staat New York aufblühende Heilkräuterindustrie und das Day Trading am Nasdaq Markt unserer Zeit (vgl. zu beiden Schatzki (Anm. 27), S. XVIII–XXI, 25-38 u.157-174). In »Timespace« (Anm. 57, S. 74-92) führt er mit dem Fellhandel im kolonialen Neuengland ein weiteres Beispiel ein.

als gegen Ende des 19. Jahrhunderts Zeitschriften damit begannen, die Schönheit dieses Landstriches anzupreisen und Touristen anzulocken. Die Zahl Gasthöfe und Hotels nahm stark zu, Straßen wurden ausgebaut, Ausflugsziele und Rundreisen angeboten, die Landschaft verstärkt nach ästhetischen Gesichtspunkten gepflegt, so dass schließlich ein parkähnliches Erscheinungsbild vorherrschte.

Was Schatzki in seiner Darstellung herausarbeitet, ist das Aufeinander-Angewiesen-Sein von Praktiken und Arrangements. Mit dem Verschwinden der einen geht das der anderen einher. Umgekehrt entstehen mit dem Aufkommen oder dem Import neuer Praktiken neue Arrangements: die europäischen Einwanderer greifen tief in vom Menschen bislang wenig beeinflusste ökologische Zusammenhänge ein. Die siegreichen Nordstaatler schaffen die Sklaverei ab, entziehen der bisherigen Plantagenwirtschaft damit weitgehend die Basis und geben mit Einführung der Pferdezucht dem Gebiet ein neues Gepräge. Schließlich tritt der Tourismus als weiterer Wirtschaftszweig hinzu, schafft sich seine Infrastruktur und sorgt für eine »Maniküre« der Landschaft. Eine Folge von Praktiken und Arrangements schreibt sich in die Bluegrass Region ein und bleibt mehr oder weniger deutlich lesbar. Ein paar Wäldchen und Bambusdickichte aus indianischer Zeit existieren fort, da sie sich gut in europäische Jagdpraktiken und Landschaftsparks integrieren ließen. Aus Europa eingeführte Pflanzen und Haustiere sind zusammen mit einheimischen präsent. Gerätschaften, Infrastruktur und Bauten verschiedenen Alters zeugen von den Praktiken, denen sie dienten oder weiterhin dienen. Die bestehenden Arrangements und die Überreste vergangener speichern Informationen über soziale Formationen: »The history of the material dimension of social life in the Bluegrass […] illustrates the continual evolution of both the material dimension and the practice-arrangement nexuses that constitute the social phenomena in a given geographical location.«[89] Die Geschichte der Bluegrass Region liefert Beispiele dafür, dass social sites den Stoffwechsel Mensch–Natur auf je eigene Weise vermitteln.

Historische Praxeologen berufen sich gerne auf Schatzkis Definition von Praktik als ein »typisiertes, routiniertes und sozial verstehbares Bündel von Aktivitäten«.[90] Bislang hat allerdings keiner von ihnen gefragt, warum Schatzki zwar den

89 Schatzki (Anm. 39), S. 144f.

90 So etwa Marian Füssel: Praxeologische Perspektiven in der Frühneuzeitforschung. In: Arndt Brendecke (Hg.): Praktiken der frühen Neuzeit. Akteure, Handlungen, Artefakte. Köln 2015, S. 21-33, hier S. 23. Arndt Brendecke: Von Postulaten zu Praktiken. Eine Einführung. In: Ders. (Praktiken, Anm. 90), S. 13-20, hier S. 15. Beide beziehen sich auf Schatzki (Anm. 27), S. 70-73. Während Schatzkis Definition von Praktik häufig zitiert wird, widerfährt dies der Formel, in der er seine soziale Ontologie zusammengefasst hat, nur selten. Eine der wenigen Ausnahmen: Martin Knoll: Nil sub sole novum oder neue Bodenhaftung? Der material turn und die Geschichtswissenschaft. In: Neue Politische Literatur 59 (2014), S. 191-207, hier S. 205 mit FN 53.

practice turn mit ausgerufen, in das Zentrum seiner sozialen Ontologie aber die social sites und nicht allein die Praktiken gerückt hat. Der Grund liegt auf der Hand: Keine der beiden Seiten, weder die materiellen Arrangements, noch die Praktiken können eine Vorrangstellung beanspruchen. Beide sind »co-constitutive«[91] und ineinander verwoben. Marian Füssel, ein Vertreter der Historischen Praxeologie, beharrt auf dem Vorrang der Praktiken: Die »gängige Rede von der Handlungsmacht der Dinge« besage nicht, »dass Artefakte nun von allein zu laufen oder zu handeln anfangen, sondern dass sie den Vollzug der Praktiken und damit auch das soziale Handeln konstitutiv mitformen.«[92] Das Argument lässt sich umkehren: Auch die Praktiken fangen nicht von alleine an zu praktizieren. Es kann sie nur geben, wenn es natürliche Dinge, Organismen und Artefakte gibt, die agieren und reagieren. Die Existenz von Praktiken und Artefakten gründet in der Notwendigkeit des Stoffwechsels Mensch–Natur. Praktiken und Dinge halten und prägen sich wechselseitig. Ohne Nexus mit ihrem Gegenpart verschwinden sie. Ohne Körper und Dinge kommt es nicht zu Performanzen und Praktiken. Ohne Praktiken bleiben die Dinge im Dunkeln, treten nicht in die menschliche Welt ein, erhalten weder Identität noch Bestimmung. Vorgängig ist der Stoffwechsel mit der Natur, auf den der menschliche Körper angewiesen ist.

Schatzki trägt dem Rechnung mit einer zweiten Definition von Geschichte. Sie unterscheidet sich nicht grundsätzlich von der ersten, betont aber stärker das Körperlich-Materielle. Er entwickelt sie aus der Marxschen Definition von Arbeit als »Prozeß zwischen Mensch und Natur, worin der Mensch seinen Stoffwechsel mit der Natur durch seine eigne Tat vermittelt, regelt und kontrolliert.«[93] Anders als Marx sieht Schatzki nicht allein die menschliche Arbeit am Werk, sondern insgesamt das sich entwickelnde, verzehrende, kreativ Ordnung schaffende und zerstörende Gewirr von Prozessen, die den Komplex von Praktiken, Artefakten und natürlichen Dingen durchdringen und verändern. Und anders als Marx geht er nicht von einer passiven Natur aus, sondern betont: »artifacts and nature are also doers.«[94] Sein Konzept der social site erlaubt es, Sozialgeschichte als Naturgeschichte zu verstehen: »Natural history is the evolution of the metabolism of humans with nature. The social site is where this metabolism transpires«.[95]

91 Schatzki (Anm. 39), S. 140.
92 Füssel (Anm. 90), S. 27.
93 Karl Marx: Das Kapital, Bd. 1. Berlin 1962, S. 192 (Marx-Engels-Werke, Bd. 23).
94 Vgl. Schatzki (Anm. 27), S. 259f. Zitat S. 260.
95 Ebd., S. 262f.

3. Eine Ereignisgeschichte anderer Art

Geschichte, wie Schatzki sie versteht, ist Ereignisgeschichte; allerdings eine andere als jene, welche die Geschichtswissenschaft lange Zeit dominierte. Motive, Intentionen und Kreativität der handelnden Menschen, Werte, Normen und was sonst die alte Ereignisgeschichte bestimmte, sind aus der neuen nicht ausgeschlossen, aber ihr Stellenwert hat sich verändert. Sie sind nur mehr Einflussfaktoren oder Aktanten wie andere auch. Dasselbe gilt von Makrophänomenen wie Ständen, sozialen Klassen, Staatsformen, Wirtschaftsweisen, Rechtssystemen und Religionen. All das, was die Hinterwelten der Philosoph*innen, Historiker*innen, Soziolog*innen und Ethnolog*innen beherrschte, dort Gesellschaft und Geschichte machte, all das hat eine plausiblere Rolle gefunden. Es ist darauf zurückgestutzt, Entität oder Makrophänomen unter anderen, nur einer der Tänzer im »open-ended dance of agency« zu sein. Anstatt Sinn und Ablauf von Handlungen zu bestimmen, sind es nur mehr Elemente, die gemeinsam mit anderen präfigurieren und assoziieren. Alle Entitäten haben Teil, aber keine kann beanspruchen, maßgeblich oder entscheidend zu sein.

Geschichte wird nicht gemacht. In Gang gehalten von einem Motor, der keinen Stillstand duldet, dem Stoffwechsel Mensch-Natur, ereignet sie sich in social sites. Neues entsteht, indem agency »wie ein Lichtbogen durch eine buntscheckige und gefaltete Landschaft geeigneter Pfade (schlägt)« und bislang unbekannte Verbindungen eingeht. Das Sich ereignen, die »Vorgängigkeit« von Geschichte schließt ein Erklären, das auf die Herstellung von Kausalzusammenhängen abzielt, aus. Erklären lässt sich ein historisches Ereignis nur insoweit, als die Elemente, die es gezeitigt haben, wiederversammelt und beschrieben werden. An die Stelle des Erklärens oder Ableitens treten die Rekonstruktion einer social site und der Bericht, was geschehen ist.[96] Der Bericht ist die Erklärung von Geschichte.[97] Schatzkis soziale Ontologie hält dazu an, den Rankesatz »Jede Epoche ist unmittelbar zu Gott« abzuwandeln in: »Jedes historische Phänomen ist unmittelbar zu seinem geschichtlichen Ort.«

Das Berichten dessen, was geschehen ist, setzt umfassende Kenntnis der buntscheckigen, gefurchten Landschaft und der sich dort tummelnden agencies voraus. Solche Kenntnis ist aber, auch bei guter Quellenlage, kaum zu erlangen. Historiker

---

96 Dem entspricht auch Frank Hillebrandts (Vergangene Praktiken. Wege zu ihrer Identifikation. In: Brendecke (Praktiken, Anm. 90), S. 34-45, hier S. 43f.) Forderung: Weil, woraus die Praxis besteht, variabel ist, sei immer wieder aufs Neue zu fragen: Was sind die Bestandteile der Praxis? Wir wirken sie zusammen? Es gelte, »so viele Aktanten wie möglich zu identifizieren und in ihren assoziativen Verbindungen und Praxiseffekten zu untersuchen.«

97 Vgl. Holzinger (Anm. 29), S. 48-52.

müssen daher, ob sie es wollen oder nicht, zahlreiche Lücken füllen und Brücken schlagen.[98] Sie sind dabei vielerlei Gefahren ausgesetzt.

Die erste erwächst aus der Präsenz von geschichtlich Gewachsenem, das als solches gar nicht wahrgenommen wird. Erinnerungen, Erzählungen, Texte, Bilder und Denkmäler halten Vergangenheit im Bewusstsein wach. Vergangenes findet sich aber auch als tacit knowledge oder embodied dispositions, sedimentiert in Artefakten und materiellen Arrangements, und als Praktikgedächtnis. Diese andere Gegenwart von Vergangenem ist eine besonders machtvolle. Denn sie ist uns meist so selbstverständlich, dass wir sie als etwas Zeitloses und allgemein Gültiges, etwas Quasinatürliches wahrnehmen. »(T)he past robustly exists in the present.«[99] Mit dieser Feststellung gemahnt Schatzki daran, dass die Potentiale, die Vergangenheiten sedimentiert in Dingen und inkorporiert in Menschen bereitstellen und die gegenwärtiges Handeln präformieren, wirkmächtiger sind als erinnerte Geschichte. Historiker stehen ständig in Gefahr, Lücken mit Selbstverständlichkeiten aus der eigenen Lebenswelt, die ihnen zeitlos erscheinen, zu füllen und damit dem zu erforschenden geschichtlichen Ort Denkweisen, Werte, Ziele, praktische Fähigkeiten oder materielle Möglichkeiten zuzuschreiben, die er gar nicht kannte.

Eine zweite Gefahr erwächst aus dem Bedürfnis, die eigene Gegenwart zu verstehen, ihre Genese nachzuzeichnen. Das verleitet oft dazu, Eigenheiten vergangener Gesellschaften nur am Rande in den Blick zu nehmen und dem, was für die eigenen Geschichte und Gegenwart wichtig erscheint, zu viel Gewicht beizumessen. Typisch dafür sind Erzählungen, die dem »Plot der Moderne«[100] folgen. Dieser gebe sich, so Arndt Brendecke, nur selten explizit zu erkennen. Er stecke meist verborgen in »Epochenbegriffen wie ›Konfessionelles Zeitalter‹, ›Absolutismus‹ und ›Gegenreformation‹« oder in »Prozessbegriffen […] wie ›Konfessionalisierung‹, ›Säkularisierung‹ oder ›Sozialdisziplinierung‹«. Egal ob eher statischer Epochen- oder Prozessbegriff, in beiden Fällen »drängen wir die Realien unseres Untersuchungszeitraums in den Dialog mit einem mächtigen, die Epoche überspannenden, ja im Grunde immer über deren Zeit hinausweisenden Idealtypus.«[101] Dieser benennt das Zentrum einer Epoche oder das Ziel einer historischen Entwicklung. Darstellungen, die sich von ihm leiten lassen, prämieren die »Nähe zum Ideal«. Sie heben, was dem namensgebenden Charakteristikum nahesteht, hervor. Was schlecht zu

---

98 Bereits Johann Gustav Droysen verweist in seiner »Historik« auf das Lückenfüllen als eine der zentralen Aufgaben des Historikers. Vgl. in der historisch-kritischen Ausgabe von Peter Leyh, Bd. 1. Stuttgart 1977, S. 28, 117 u. 427f.

99 Schatzki (Anm. 57), S. 211.

100 Arndt Brendecke: Eine tiefe, frühe, neue Zeit. Anmerkungen zur ›hidden agenda‹ der Frühneuzeitforschung. In: Andreas von Höfele/Jan-Dirk Müller/Wulf Oesterreicher (Hg.): Die frühe Neuzeit. Revisionen einer Epoche. Berlin 2013, S. 29-45, hier S. 39-42.

101 Ebd., S. 39f.

ihm passt, vernachlässigen sie, was ihm entgegenwirkt, versehen sie mit negativem Vorzeichen. Der »Plot der Moderne« setzt einen »Bewertungsmechanismus in Gang«, der »das Fortschreiten in der Zeit und die Annäherung an das Ziel in eins« fallen lässt. »Geschichte ist dann Fortschritt, Gegenphänomene stehen für Stagnation und Widerstände. Mächtiger kann eine Teleologie nicht sein.«[102] Historiker*innen, die dem Plot der Moderne Raum geben, verspielen, so Brendecke, die Chance, kritische Distanz zur Moderne zu gewinnen. Sie affirmieren und legitimieren diese, anstatt sie zu historisieren.

Eine weitere Gefahr wurzelt im Selbstverständnis der »Abendländer [...] absolut anders als die anderen« zu sein.[103] Was Latour daran stört, ist, dass sich die europäische Moderne nicht als eine Kultur unter anderen begreift, sondern für sich eine Ausnahmestellung in Anspruch nimmt. Sie sieht sich dazu berechtigt, weil sie die exakten Wissenschaften erfunden hat und ihr die Industrielle Revolution gelungen ist. Sie vermeint, die objektive Wirklichkeit zu kennen und Abweichungen davon bei weniger entwickelten Kulturen auf Vorurteile und Aberglaube, auf ideologische und gesellschaftliche Ursachen zurückführen zu können. Latour fordert die Abendländer dazu auf, von ihrem Glauben an die wissenschaftliche Wahrheit abzurücken und andere Kulturen als gleichrangig zu betrachten. Er fordert eine »symmetrische Anthropologie«, d.h. eine Anthropologie, sich nicht auf die Tropen beschränkt, sondern die moderne Welt einschließt.[104] Sich bewusst zu werden, dass die eigene social site nur eine unter vielen ist, ist Voraussetzung dafür, andere als gleichwertige Dialogpartner anzuerkennen.

Indem Schatzki dazu auffordert, die einem geschichtlichen Ort zugehörigen Praktiken, materiellen Arrangements und nexuses zu ermitteln und Nichts von vornherein als primär oder sekundär zu setzen, hält er zum kontrollierten Lückenfüllen an. Das ist ein Nutzen, den Historiker aus seiner sozialen Ontologie ziehen können. Ein zweiter liegt darin, dass er wie auch Latour das Berichten und damit die Geschichtsschreibung aufwerten. Ein dritter besteht im Angebot eines gemeinsamen Nenners, der es erlaubt, verschiedene Forschungsansätze oder Turns zu verbinden.

Historische Praxeologen haben die Frage aufgeworfen, ob ihre »spezifische Analyseeinheit«, die Praktiken, nicht »eine einigende Kraft, ein querliegendes Verbindungsstück, ein Scharnier zwischen den bisherigen Ansätzen« bilden könne.[105] Arndt Brendecke hat diese Frage bejaht und dafür folgende Argumente ins Feld geführt: Die Praxeologie sei erstens dank »ihrer relativen Voraussetzungslosigkeit« geeignet, »die Ansprüche und Vorurteile anderer methodischer Ansätze zunächst

102 Ebd., S. 40.
103 Latour (Anm. 1), S. 129.
104 Vgl. ebd., S. 122-172.
105 So die Zusammenfassung von Lucas Haasis/Constantin Rieske. In: dies. (Hg.): Historische Praxeologie. Dimensionen vergangenen Handelns. Paderborn 2015, S. 220.

einmal zu sistieren«. Zweitens könne sie »das Maß an Kohärenzerwartung (drosseln)« und »die Beweislasten um(kehren): Der Lebens- und Alltagsvollzug tritt nicht mehr, wie zur Prüfung, in den harten Lichtkegel von Idealen und Normen. Ihm wird selbst eine erfinderische und Maßstäbe setzende Kraft zugesprochen, deren Fintenhaftigkeit, ›bastelnde Kreativität‹ (Certeau) und schiere Masse so etwas wie Idee und Institutionen, ja die Sprache selbst, vergleichsweise blass, leer und steril erscheinen lassen.«[106] Dies erlaube, so das dritte Argument, »die Vollzüge des Alltags und Lebens des Einzelnen nach Mustern und bestimmenden Faktoren zu durchstreifen und dabei diskursive, materielle, kulturelle und körperliche Faktoren zugleich heranzuziehen, sie hierarchiefrei in Bezug zueinander zu setzen und auf Wechselwirkungen hin zu prüfen.« Das komme »dem wachsenden Bedürfnis entgegen, sich mehrerer Instrumente des durch die turns der letzten Jahrzehnte vervielfältigten Methodensets zugleich zu bedienen«.[107] All das veranlasst Brendecke »die enorme Offenheit« der Praktikdefinition von Schatzki zu betonen und festzustellen, die praxeologische Analyseperspektive erweise sich »als ungeheuer integrativ«.[108]

Schatzki hat allerdings, wie dargelegt, gute Gründe social sites und nicht allein Praktiken ins Zentrum seiner sozialen Ontologie zu rücken. Praktiken können für sich alleine nicht bestehen. Sie sind stets aufs engste mit Dingen verflochten und vermitteln mit ihnen gemeinsam den Stoffwechsel Mensch-Natur. Orte des Sozialen eignen sich besser als einigendes Band oder gemeinsamer Nenner. Für sie sprechen dieselben Argumente, die Brendeckes für Praktiken ins Feld führt. Und um sie können sich all jene scharen, die sich von den Ansprüchen der überkommenen Hinterwelten befreit haben und die darauf verzichten, ihren Standpunkt oder turn absolut zu setzen. Die Abfolge immer neuer turns muss nicht zu einem »vertigo«[109] führen. Eingebunden in Schatzkis soziale Ontologie schließen sich die turns nicht gegenseitig aus, sondern lenken den Blick auf je andere Akteure, Artefakte, materielle Arrangements und Praktiken.

106 Brendecke (Von Postulaten, Anm. 90), S. 17f.

107 Ebd., S. 16.

108 Ebd. S. 15f.

109 Hartmut Böhme, Vom »turn« zum »vertigo«. Wohin drehen sich die Kulturwissenschaften? (Review of: Doris Bachmann-Medick, Cultural Turns. Neuorientierungen in den Kulturwissenschaften, Reinbek b. Hamburg: Rowohlt 2006.), in: JL Tonline (19.05.2008), URL: www.jltonline.de/index.php/reviews/article/view/26/178 (aufgerufen am 18.12.2019).

Ist es was Festes?
Zur Semantik der Materialität

Jörg van Norden

Auf Texte kann sich eigentlich nicht mehr verlassen, wer von der Standortgebundenheit der Autor*innen und Rezipient*innen ausgeht. Für Historiker*innen kommt noch erschwerend hinzu, dass der Lauf der Zeit sie mit ihren Quellen alleine lässt. Sie haben keine Möglichkeit, nachzufragen, was mit den in anderer Zeit geschriebenen Worten eigentlich gemeint ist und welche Absicht ursprünglich hinter ihnen stand. Die damalige Kommunikationssituation ist nicht mehr präsent ebenso wenig wie die Ereignisse, Strukturen und Personen, von denen sie handeln beziehungsweise die die historischen Autor*innen mit denjenigen, die sie anzusprechen gedachten, verhandeln wollten. Wenn der Text von damals ebenso wie sein Kontext eine soziale Konstruktion von Wirklichkeit ist, der die res gestae nicht abbildet, sondern auslegt, bleibt den Historiker*innen nur der Indizienbeweis[1]. Es ist schwer auszuhalten, auf die Frage, was denn damals tatsächlich geschehen ist, nur bestimmte Möglichkeit aufzeigen zu können. Das selbstbewusste »We do not need certainty« Karl Poppers von 1945 zeugt von einem Optimismus, der im Zeitalter der fake news verloren gegangen zu sein scheint[2]. Und auch die auf die Dekonstruktion von Tradition und Werten gesetzte Hoffnung, die gewonnene Freiheit werde der Allgemeinheit zum Besten dienen, verliert an Strahlkraft. Was hilft es, Geschichtsbilder mit wissenschaftlicher Präzision zu sezieren, ohne etwas Neues, Zukunftweisendes an ihre Stelle setzen zu können? Was könnte das überhaupt noch sein? Der Kapitalismus hat über den Sozialismus gesiegt, aber die Ungleichheit wächst weltweit Hand in Hand mit der Umweltzerstörung, die besonders den globalen Süden trifft. Die Rede vom Anthropozän, die ursprünglich, kurz nach der glorreichen Oktoberrevolution in Russland, mit der Herrschaft der Menschheit über die Natur das Paradies auf Erden gekommen sah, ist heute in ihr

---

1 Jörg van Norden: Geschichte ist Einstellungssache. In: zeitschrift für didaktik der gesellschaftswissenschaften (2012), H. 1, S. 54-75.

2 Karl Raimund Popper: The open society and its enemies. 5. Aufl. 2 Bde. Princeton New Jersey 1966, Bd. 2, S. 279.

Gegenteil umgeschlagen[3]. Der Wissenschaft wird zu Recht oder zu Unrecht nicht mehr zugetraut, einen Ausweg aus der Misere aufzeigen zu können. Mit diesem Problem sehen sich auch die Geschichtswissenschaft und die Geschichtsdidaktik konfrontiert. Welchen Wert beziehungsweise Bildungswert haben historische Gegenstände, solange sie nicht mehr als Konstruktionen sind? Diese Skizze ist sicher zu pessimistisch und Gegenargumente sind bereits an anderer Stelle entwickelt worden, aber der Stachel bleibt[4]. Ist es ein Ausweg, sich weniger auf Text und stärker auf Sachquellen zu konzentrieren, auf materielle Objekte, die einen festeren Stand ermöglichen als das Hin und Her der Worte? Sind sie die neuen Universalien, die anstelle der alten, geisteswissenschaftlichen Metaphysik Zeit und Raum überbrücken können?[5] Ist das praktische Verstehen tragfähiger als das hermeneutische, die originale Begegnung mit etwas Handhabbarem realer, als über etwas zu reden? Texte als Medium der Kommunikation übersetzen Welttatbestände in Symbole, ein Prozess, der gegen Missverstehen nicht gefeit ist. Wenn dagegen Materialien und Werkzeuge verwendet werden, stellt dies vielleicht einen direkten, vorsprachlichen Kontakt, eine originale Begegnung, mit diesen Beständen dar. Sollte die Handhabung in dem Gehandhabten bereits angelegt sein, bleiben menschliche Praktiken die gleichen, solange dieselben Dinge genutzt werden. Gegenwart und Vergangenheit fallen als zeitübergreifende handwerkliche Tradition zusammen. Das wäre doch ein verlockender Ausweg aus dem Labyrinth der Texte und ein fester Halt im Meer der Geschichten?[6]

Das Feld der Wissenschaften, die sich mit materiellen Gegenständen beschäftigen, ist weit und heterogen. Es reicht von der Archäologie über die Geschichtsdidaktik, Museumspädagogik und Geschichtswissenschaft bis zu den Natur- und Ingenieurwissenschaften. In jüngster Zeit ist die actor-network-theory und der new materialism dazugekommen, der vom Wortlaut her daran erinnert, dass es schon einmal einen Historischen und Dialektischen Materialismus gegeben hat ebenso wie eine weitere lange philosophische Tradition. Und auch das Fach Geographie spielt insofern mit, als Erdschichten und Landschaftsbild, Natur- und Bodenschätze Materialität ausmachen. Ab Mitte der 1980er Jahre lässt sich ein »material turn« feststellen und inzwischen werden auch die »material culture studies«

3 Dipesh Chakrabarty: Anthropocene Time. In: History and Theorie 57 (2018), H. 1, S. 5-32, hier S. 7.

4 Jörg van Norden: Bilder können nicht reden, sind aber dennoch wichtig für uns! In: Lars Deile u.a. (Hg.): Geschichtsdidaktik im Dialog. Ein interdisziplinärer Versuch. Frankfurt a.M. 2020.

5 Reinhart Koselleck: Zeitschichten. Studien zur Historik. Frankfurt a.M. 2003 (Taschenbuch Wissenschaft, Bd. 1656), S. 100-108; Jörn Rüsen: Historik. Theorie der Geschichtswissenschaft. Köln, Weimar, Wien 2013, S. 115-122; Wolfgang Klafki: Die Pädagogik Theodor Litts. Eine kritische Vergegenwärtigung. Königstein/Ts. 1982, S. 213ff.

6 Jörg van Norden: »We do not need certainty«. In: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 17 (2018), S. 9-26.

staatlicherseits mit Drittmitteln gefördert[7]. Darauf hinzuweisen, dass sich das Erkenntnisinteresse von Domäne zu Domäne unterscheidet, ist banal, nicht jedoch, ob eine fachübergreifende Annäherung an den Gegenstand sinnvoll und machbar sein kann. Die folgende Skizze versucht einen ersten, bruchstückhaften Schritt in diese Richtung, indem sie danach fragt, welchen Einfluss Materialität auf menschliche Erkenntnis und menschliches Handeln hat. Bestimmt sie das, was Menschen tun und lassen, oder sind sie frei, mit ihr zu machen, was sie wollen? Die Antworten, die die Wissenschaft auf diese Frage gibt, changieren zwischen materieller Prädestination und menschlicher Kreativität, deren Willkür keine Grenzen gesetzt ist. Das sind natürlich Extreme, die hier bewusst konstruiert werden, um den Untersuchungsgegenstand zu strukturieren und eine gewisse Übersicht zu gewinnen. Es ist des Weiteren notwendig, den Begriff Materialität auszudifferenzieren, der in den vorangegangenen Zeilen zu nonchalant verwendet worden ist, handelt es sich doch um einen ärgerlichen Container, in dem vom Faustkeil bis zum Plastikgranulat alles Mögliche abgelegt werden kann. Es ist ja durchaus denkbar, dass die Frage nach Prädestination und/oder Kreativität je nach Gegenstand anders zu beantworten ist. Granulat und Keil sind gleichermaßen Kreationen, aber ersteres eröffnet mehr Handlungsmöglichkeiten. Oder ist es vielleicht umgekehrt? Aus der Perspektive der Historiker*in ist von besonderem Interesse, ob sich materielle Dinge auch in ihrer Temporalität unterscheiden, genauer gesagt, ob ihr Einfluss auf menschliches Handeln und Denken konstant bleibt oder einer gewissen Halbwertzeit unterliegt. Wenn Fernand Braudel Geschehen nach seiner durée unterscheidet, lässt sich dieses Modell eventuell auf die Sachen übertragen[8]. Haben einige von ihnen Ewigkeitswert und andere nur eine kurze oder sehr wechselhafte Dingbiographie? An dieser Stelle wird übrigens deutlich, dass auch geklärt werden muss, was mit Gegenstand, Ding und Sache überhaupt gemeint ist.

Um auf Braudel zurückzukommen: Er entwickelte seine Einteilung der Geschichte in drei Schichten, die sich unterschiedlich schnell verändern, zu dem Zeitpunkt, als er als französischer Soldat in deutsche Kriegsgefangenschaft geriet. Frankreich war besiegt, Braudel heimatlos. Pathetisch gesagt brach für ihn eine Welt zusammen. Krieg, Niederlage und Gefangenschaft ordnete er in seinem Modell der obersten Schicht politischer, kurzlebiger Ereignisse zu. Diese Schicht verglich er metaphorisch mit der Meeresoberfläche. Darunter setzte er eine zweite,

7 Thomas Meier/Michael R. Ott/Rebecca Sauer: Materiale Textkulturen. Konzepte-Materialien-Praktiken: Einleitung und Gebrauchsanweisung. In: Thomas Meier/Michael R. Ott/Rebecca Sauer (Hg.): Materiale Textkulturen. Konzepte-Materialien-Praktiken. Berlin/Boston/München 2015 (Materiale Textkulturen, Bd. 1), S. 1-6, hier S. 1 u. 3.

8 Fernand Braudel: Geschichte und Sozialwissenschaft. Die »longue durée«. In: Hans-Ulrich Wehler (Hg.): Geschichte und Soziologie. Köln 1972 (Neue Wissenschaftliche Bibliothek, Bd. 53), S. 189-215.

in der sich Veränderungen langfristiger vollziehen, vergleichbar mit den Meeresströmungen, die an der Oberfläche nicht sichtbar sind. Hier verortete er Wirtschaft und Gesellschaft. Die dritte Schicht aber, die natürlichen Lebensumstände der Menschen in einer bestimmten Landschaft, Braudel konzentrierte sich auf den Mittelmeerraum, bleibe vergleichbar mit der Tiefsee unbewegt, auch wenn sich die politische Welt aus ihren Angeln hebt. So einleuchtend Braudels Vorstellung sein mag, ihre kompensatorische Funktion liegt auf der Hand. Sie bietet Halt in der Krise. Die Motive, sich in Zeiten epistemologischer und ontologischer Unsicherheit mit Materialität zu beschäftigen, sind vielleicht ähnlich gelagert[9]. Wo die Welt der Kultur und ihre Konflikte beängstigend unübersichtlich werden, geht es zurück zur Natur.

1. res extensa

Descartes unterschied res cogitans, die Gedanken, von res extensa, demjenigen, was eine räumliche Ausdehnung hat. Der Begriff res extensa ist als Oberbegriff besser geeignet als Ding, Sache, Gegenstand oder Objekt. Ihm entspricht im englisch sprachigen Bereich »matter« als einer »generic and abstract notion«[10]. Der new materialism fokusiert sich auf »matter« nicht auf »materials«[11].

Bruno Latour hat bereits darauf hingewiesen, dass sich Ding etymologisch von Thing ableitet, einer Versammlung früherer Zeiten, in der man gemeinschaftlich Entscheidungen traf.[12] Das Englische »thing« und »to think« kommt aus der gleichen Wurzel. Damit handelt es sich bei einem Ding um etwas, das von Menschen bedacht und gemacht worden ist. Das ist zum Beispiel bei Werkzeugen der Fall. Wenn Wilhelm Schapp diese Art von res extensa als »Wozu-Dinge« bezeichnet, liegt eine Tautologie vor.[13] Eine solche Doppelung ist unnötig. Der von Klaus Holzkamp verwendete Ausdruck »Gebrauchswertvergegenständlichung« ist schon zutreffender, weil Menschen intentional etwas hergestellt haben, um einen bestimmten Zweck zu erreichen.[14] »Sache« ist ähnlich zu verstehen wie »Ding«, weil hier

9 Hartmut Rosa: Beschleunigung. Die Veränderungen der Zeitstruktur in der Moderne. Frankfurt a.M. 2005; van Norden (Anm. 6).

10 Bernadette Bensaude-Vincent: The Concept of Materials in Historical Perspective. In: NTM Zeitschrift für Geschichte der Wissenschaften, Technik und Medizin 19 (2011), S. 107-123, hier S. 109.

11 Iris van der Tuin in diesem Band.

12 Andreas Folkers: Was ist neu am Materialismus? In: Tobias Goll/Daniel Keil/Thomas Telios (Hg.): Critical Matter. Diskussionen eines neuen Materialismus. Münster 2013 (kritik_praxis, Bd. 2), S. 17-33, hier S. 25.

13 Wilhelm Schapp: In Geschichten verstrickt. Zum Sein von Mensch und Ding. Hamburg 1953.

14 Klaus Holzkamp: Sinnliche Erkenntnis. Historischer Ursprung und gesellschaftliche Funktion der Wahrnehmung. 2. Aufl. Frankfurt a.M. 1975 (Texte zur kritischen Psychologie, Bd. 1), S. 118.

ebenfalls menschliches Handeln konstitutiv ist, wie sich in dem Begriff »Rechtssache« zeigt. Für den intentionalen Bereich wird im Folgenden der Begriff »Ding« verwendet. Was die oben formulierte Arbeitshypothese angeht, liegt es sehr nahe, dass Dinge, Sachen und Gebrauchswertvergegenständlichungen menschliches Handeln beeinflussen, weil sie Menschenwerk und intentional auf eine bestimmte Verwendung hin angelegt sind, sodass sich Menschen über das Medium »Ding« gewissermaßen selbst steuern. Hier bleibt allerdings die Frage, wie groß die Handlungsspielräume der Nutzer*innen sind. Ein gewisses Abgrenzungsproblem ergibt sich aus der Tatsache, dass Menschen bestimmte Öko- oder Geofakte, dazu mehr im weiteren Verlauf, intentional nutzen, ohne ihre materielle Gestalt zu verändern, wie es zum Beispiel bei Kaurimuscheln der Fall ist, die als Zahlungsmittel verwendet werden[15]. Sie werden durch Bedeutungszuschreibung zu Dingen, sind aber kein Arbeitsprodukt. Gleiches kann für Geofakte gelten, zum Beispiel den Stein, der in die Hand genommen wird, um einen Stock in die Erde zu treiben, an dem eine Falle befestigt werden kann. In beiden Fällen müssen die Fakte handhabbar und zweckdienlich sein. Die entsprechenden Eigenschaften, das, was sie geeignet macht, kann man als Affordanzen bezeichnen.

»Objekt« als etwas, das von Menschen gehandhabt wird, würde res extensa auf eine passive Rolle festlegen.[16] Deshalb sei der Begriff zunächst zurückgestellt, schließt er doch aus, dass ›matter matters‹, res extensa also Menschen auf einen bestimmten Umgang mit ihnen festlegen und damit zu Objekten machen, selbst aber die Rolle des Subjektes übernehmen. Subjekt und Objekt sind grammatische Kategorien und vielleicht von vornherein nicht geeignet, vorsprachliche Praxis zu bezeichnen. Wenn sich aber herausstellen sollte, dass die Akteure, also die Menschen, im Netzwerk dominieren, kann »Objekt« an die Stelle von »res extensa« treten.

»Gegenstand« scheint auf den ersten Blick geeignet zu sein, an die Stelle von »res extensa« zu treten, weil darauf hingewiesen wird, dass etwas dem Menschen entgegen und im Wege steht. Das englische Synonym wäre eventuell »obstacle«. Durch einen Tisch kann man nicht hindurch gehen. Eine Mauer würde man aber nicht als Gegenstand bezeichnen. Hier ist wieder »Gebrauchswertvergegenständlichung« angebrachter. »Gegenstand« klammert wie alle anderen bisher genannten Begriffe die Rohstoffe aus, die zur Herstellung eines Werkzeugs notwendig sind. Außerdem redet man in der Geschichtsdidaktik von Unterrichtsgegenständen. »Gegenstand« fällt also als Oberbegriff ebenfalls aus. Es bleibt res extensa. »Ding« deckt davon alles ab, was zu einem bestimmten Zweck genutzt wird oder werden soll. Heidegger spricht hier von »Zeug«, ein Wort, das etymologisch von

15 Für diesen Hinweis danke ich Sebastian Barsch.
16 Christina Antenhofer (in diesem Band).

»ziehen« abgeleitet ist. Vielleicht handelte es sich ursprünglich um Hilfsmittel, Lasten an einen anderen Ort zu bringen. Gemeint sind mobile und immobile Dinge gleichermaßen, also auch Infrastruktur. Straßen werden zwar nicht gehandhabt, können aber abgeschritten werden. »Dinge« verstanden als »Gebrauchswertvergegenständlichung« erlauben den Brückenschlag zum Warenwert und damit zur Ökonomie. Von den »Dingen« seien die Artefakte, Heideggers »Werk«, abgegrenzt, also das, was von Menschen gemacht und als Kunst eingestuft wird.[17] Sie werden im engeren Sinne nicht gehandhabt, sondern ästhetisch wahrgenommen. Etwas, das keine eindeutige Funktion hat, ist praxeologisch kaum zu erschließen[18]. Grenzziehung zwischen Artefakten und Dingen ist schwierig, wie ich an anderer Stelle bereits feststellen musste.[19] Deshalb werden die Artefakte als Teilmenge der res extensa im Folgenden ausgeklammert.

Neben die Dinge treten die Roh- beziehungsweise Naturstoffe. Christina Tsouparopoulou nennt sie Ökofakte und bezeichnet damit alles, was ohne menschliches Zutun da ist[20]. Von ihnen sollte man annehmen, dass sie menschliches Handeln einschränken beziehungsweise, so der new materialism, selbst handeln. Sie werden damit zu Aktanten. Der Begriff Ökofakte ist nicht ganz trennscharf. Gehören die Haustierrassen zu diesem Bereich oder als Gebrauchswertvergegenständlichungen zu den Dingen? Mit den sogenannten Sekundärrohstoffen ist eine Materialklasse entstanden, die hybriden Charakter hat. Gleiches gilt für Kunststoffe, die in ihrem Namen bereits darauf hinweisen, dass sie vom Menschen hergestellt worden sind, um als Ausgangsstoff, roh sind sie ja nicht, für verschiedenartige Dinge zu dienen. Sind Kunststoffe selbst schon Dinge? Mittlerweile ist die Natur vom Menschen so überformt worden, dass man zu Recht im Zeitalter des Anthropozäns zu leben meint. Kurz nach der russischen Revolution 1917 verband man damit die strahlende Zukunft einer sozialistischen Überflussgesellschaft. Diese Hoffnung hat sich inzwischen zerschlagen, weil die Herrschaft über die Natur die menschlichen Lebensgrundlagen unwiederbringlich zu zerstören droht. Die verdinglichte Natur wird zum Aktanten, der die Menschheit zu wehrlosen Objekten degradiert.[21]

Neben die Ökofakte sei als weiteres Element natürlicher Umwelt die topographische Oberflächenstruktur der Erde gestellt, ungeachtet der Gefahr, dass die

---

17 Christina Tsouparopoulou/Thomas Meier: Artefakt. In: Thomas Meier/Michael R. Ott/Rebecca Sauer (Hg.): Materiale Textkulturen. Konzepte-Materialien-Praktiken. Berlin/Boston/München 2015 (Materiale Textkulturen, Bd. 1), S. 47-62, hier S. 47.

18 Christian D. Haß/Daniela C. Luft/Peter A. Miglus: Bedeutung. In: Thomas Meier/Michael R. Ott/Rebecca Sauer (Hg.): Materiale Textkulturen. Konzepte-Materialien-Praktiken. Berlin, Boston, München 2015 (Materiale Textkulturen, Bd. 1), S. 71-86, hier S. 77.

19 Van Norden (Anm. 4).

20 Tsouparopoulou/Meier (Anm. 7), S. 49.

21 Chakrabarty (Anm. 3).

Abgrenzung von den Ökofakten schwierig und der Untersuchungsgegenstand unüberschaubar ist. Denn diese beiden Aspekte könnten ebenfalls als Aktanten fungieren und den Handlungsspielraum der Akteure bestimmen. Die Befürchtung, damit werde der Geodeterminismus wieder aus der Verbannung zurückgeholten, wird sich zerstreuen lassen. Ich gehe im Folgenden zunächst auf die Dinge, dann auf die Ökofakte und schließlich auf die Topographie ein, denn auf den ersten Blick sieht es so aus, als verschiebe sich, was die Handlungsmacht angeht, die Balance allmählich zuungunsten der Akteure auf die Aktanten. Ob das tatsächlich der Fall ist, wird zu zeigen sein.

2. Dinge und Affordanz

Dinge machen den Teil der res extensa aus, die das Ergebnis von Gebrauchswertvergegenständlichung sind. Sie wurden zu einem bestimmten Zweck hergestellt und haben damit finale Qualität.[22] Dazu sind Ökofakte sinnvoll umgestaltet worden, das heißt, sie sind jetzt so beschaffen, dass ihre Verwendung hilft, dem von Produzent*innen gesetzten Ziel näherzukommen. Gleichzeitig sind Dinge auf ihre potenzielle Nutzer*in zugeschnitten. Geeignetes Handwerkzeug liegt gut in der Hand, es ist handhabbar. Ein Ziegel ist so groß und so schwer, dass er von der Maurer*in problemlos in die Hand genommen werden kann, während die andere die Kelle hält.[23] Ein Hohlblockstein kann größer sein, weil er leichter ist und durch die Höhlung dennoch problemlos gegriffen wird. Im Plattenbau sind die Betonelemente auf ein anderes Netz ausgerichtet, in dem unter anderem ein Kran eine wichtige Rolle spielt.

Die Ergonomie beschäftigt sich als eigene Fachrichtung damit, wie Werkzeuge und Maschinen so gestaltet werden können, das Arbeit zielführend und kräftesparend geleistet werden kann. Das hat etwas mit Ermöglichung, mit Affordanz, zu tun. Der Begriff taucht ursprünglich im Kontext der Entwicklung von Rechnerprogrammen auf, die so gestaltet werden sollten, dass sich ihre Nutzung aus der Bildschirmoberfläche erschließen lässt, ohne dass eine besondere Gebrauchsanleitung notwendig wäre. McGrenere definiert in diesem Zusammenhang Affordanz als »design aspect of an object which suggests how the object should be used«.[24]

22 Narziss Ach: Finale Qualität (Gefügigkeitsqualität) und Objektion. In: Archiv für die gesamte Psychologie (1932), H. 2, S. 267-366.

23 Richard Sennett: Handwerk. Berlin 2008, S. 184.

24 Joana McGrenere/Wayne Ho: Affordances. Clarifying and Evolving a Concept. In: Pourang Irani/Michael McCool/Wolfgang Stürzlinger (Hg.): Graphics Interface. Proceedings of the Graphics Interface 2000 Conference, Montreal May 2000. Waterloo, Ontario 2000, S. 179-186, hier S. 186.

Dinge können für einen speziellen Verwendungszweck gemacht oder vielfältig anwendbar, für Meister oder Novizen gedacht sein.[25] Ob die Nutzer*innen Gebrauch von den ihnen gebotenen Möglichkeiten machen, hängt von ihrem Wissen, Können, ihren Erfahrungen und letztendlich ihrer Entscheidung ab, zur Tat zu schreiten.[26] Diese Kriterien sind ausschlaggebend dafür, ob die von der Produzent*in im Produkt angelegten Potentiale wahrgenommen werden und welche. Je nach Situation ergibt sich eine Hierarchie der »affordances«, beziehungsweise eine Sequenzialität: Eine Möglichkeit eröffnet die nächste, so wie man sich bei einem Computerspiel von einem zum andern Level hocharbeiten kann.[27] Dinge, wie zum Beispiel ein Türgriff, werden mit anderen, Türrahmen, Türblatt, Türangeln, Türschwelle und so weiter, an einem bestimmten Ort so zusammengestellt, dass sie ihren Zweck erfüllen. Die entsprechende Nutzung entspricht häufig Handlungsketten, sodass sich ein komplexes Netzwerk ergibt. Das Türblatt kann indes ausgehängt und auf zwei Böcke gelegt werden, um als Tischplatte zu dienen. Dinge können missbraucht, besser gesagt umgenutzt und schließlich überflüssig werden.

3. Dinge und Adäquanz

Ist nicht der Begriff Adäquanz besser geeignet als Affordanz? Adäquanz beziehungsweise Adäquatheit wird von Holzkamp und Leo Kofler epistemologisch gebraucht.[28] Um in ihrer natürlichen Umwelt, an die sie unzureichend angepasst sind, überleben zu können, sind Menschen darauf angewiesen, diese Umwelt objektiv zu erfassen. Nur dann können sie die Herausforderungen, mit denen sie sich konfrontiert sehen, bewältigen. Diese Herausforderungen resultieren aus fehlender Anpassung. Menschen sind, so Gehlen, Mängelwesen.[29] Ihnen fehlen prädestinierende biologische Anlagen: der ausgefeilte Instinktapparat der Tiere und ihre überlebenstaugliche Physis. Deshalb sind Menschen darauf angewiesen, zu arbeiten, also sich Kleidung, Behausung, Messer, Uhren und Kalender zu machen, alles Dinge, die lebensdienlich sind. Laut Habermas ist der Mensch ein Werkzeug

25 Ebd., S. 185.

26 Ebd., S. 181.

27 Ebd., S. 6f.

28 Holzkamp (Anm. 14), S. 76; Leo Kofler: Geschichte und Dialektik. Zur Methodenlehre der dialektischen Geschichtsbetrachtung. Darmstadt, Neuwied 1973 (Sammlung Luchterhand, Bd. 110), S. 30, 92, 122ff.

29 Arnold Gehlen: Der Mensch. Seine Natur und seine Stellung in der Welt. 14. Aufl. Wiebelsheim 2004, S. 20, 33, 83, 354. Gehlen wollte diese Mängel durch einen starken Staat kompensieren, im Begriff des »Mängelwesens« ist diese Konsequenz jedoch nicht angelegt, vgl. Michael Tomasello: Die kulturelle Entwicklung des menschlichen Denkens. Zur Evolution der Kognition. Frankfurt a.M. 2002.

produzierendes Tier.[30] Werkzeuge, so Dartnell, sind seine künstlichen Zähne und Klauen.[31] Tiere können zwar Öko- und Geofakte intentional nutzen, aber wahrscheinlich keine Dinge herstellen. Holzkamp verschränkt die Evolution der Pflanzen und Tiere mit der Menschheitsgeschichte. Alle Lebewesen stünden in einem Stoffwechselprozess mit der anorganischen Natur, die sie umgibt. Sie sei der Ermöglichungsgrund alles Lebens. Der evolutionäre Fortschritt, Mutation und Selektion, führe zu einer wachsenden Anpassung an die Umwelt. Die physische Adäquanz wachse stetig. Sie verbinde das Lebewesen mit seiner Umwelt und ermögliche das Überleben. Der Mensch sei Teil dieser Evolution und der Naturgeschichte. Er sehe sich mit denselben »Welttatbeständen« konfrontiert wie alle anderen Lebewesen. Als Mängelwesen trete er aber zwangsläufig in eine neue Epoche, die Menschheits- bzw. Kulturgeschichte, ein. Jetzt entwickelten sich Wissen, Bewusstsein und Sprache. Ebenso wichtig seien aber die Werkzeuge, die Arbeitsmittel als die Dinge, mit deren Hilfe Werkzeuge hergestellt werden, die Produktivkräfte und die Produktionsverhältnisse. Weil Arbeit ein soziales Phänomen sei, gehe die Ausbildung von Gesellschaft und Staat mit diesen Prozessen Hand in Hand. Holzkamp und Kofler knüpfen ein enges Netzwerk von Aktanten und Akteuren, das praxistheoretisch auf Arbeit fokussiert ist.[32] Adäquanz wird diesem Sachverhalt eher gerecht als Affordanz, denn letzteres könnte suggerieren, man könne Dinge aus dem Netz herauslösen und für sich betrachten. Adäquanz ist ein relationaler Begriff, Affordanz ist es nicht. Drei weitere Vorteile seien genannt. Erstens akzentuiert der Materialismus Holzkamps, Koflers und Habermas' Herrschafts- und Ausbeutungsverhältnisse, ein Aspekt, der im aktuellen material turn ins Abseits zu geraten droht. Eine solche Akzentuierung bricht den Kollektivsingular Menschheit auf, der in gefährlicher Hinsicht harmonisierend wirkt, indem er real existierende Konflikte verschweigt und gleichzeitig Ungleichheit verstetigt. In diesem Punkt sollte der turn zumindest ansatzweise zum return werden. Zweitens überwindet er den Dualismus zwischen Natur und Kultur, Subjekt und Objekt, Politik und Ökonomie durch ihre dialektische Relationierung. Dinge sind Gebrauchswertvergegenständlichungen, die sowohl die Welttatbestände in ihrer herausfordernden und ermöglichenden Qualität einbeziehen als auch die Menschheit in ihrer synchronen und diachronen Diversität und ihren intersektionalen Ungleichheiten. Drittens öffnet er den Blick auf den Warencharakter der Dinge, sodass neben ihren Gebrauchswert ihr Mehr- und ihr Tauschwert treten. Diese unterschiedlichen Werte können sich im konkreten Fall widersprechen beziehungsweise gegenseitig verdrängen. Der Tauschwert kann an den Eigenschaften des Dings festgemachte Affordanzen obsolet werden lassen. Mit dem Begriff Adäquanz dagegen sind entsprechende

30 Jürgen Habermas: Erkenntnis und Interesse. 2. Aufl. Frankfurt a.M. 1971, S. 39.
31 Lewis Dartnell: Ursprünge. Wie die Erde uns erschaffen hat. Berlin 2019, S. 24.
32 Holzkamp (Anm. 14); Kofler (Anm. 28).

Marktmechanismen erfassbar. Mit den sich jeweils verändernden Relationen, und nichts anderes sind Netze, kommt die Dingbiographie ins Spiel.

4. Dingbiographie

Unter »Dingbiographie« ist die Entstehungsgeschichte, die Verwendungsdauer und die möglicherweise wechselnde räumliche Verortung eines Dings zu verstehen. Möglicherweise wandert es im Laufe der Zeit durch unterschiedliche Räume und Kulturen.[33] Eine solche Biographie entfällt, wenn man sich wie McGrenere auf Affordanzen konzentriert, die den Dingen immanent und entweder da sind oder nicht.[34] In geisteswissenschaftlich gewendeter Art und Weise behauptet Erwin Panofsky, dass menschliche Zeugnisse nicht altern.[35] Teilt man die Prämisse dieser seit Dilthey einflussreichen philosophischen Richtung, objektiviert sich das Humanum in unterschiedlichen Kontexten in verschiedener Form. Von der allen Objekten gemeinsamen Substanz, dem menschlichen Geist und Leben, abgesehen, ist Veränderung als Varianz vorhanden, nicht aber Entwicklung.[36] Wenn Rick Dolphijn, van der Tuin, Rosi Braidotti und Manuel DeLanda die Eigenschaften aus den Dingen emanieren lassen, scheinen sie eine materialistische Lesart der geisteswissenschaftlichen Schule zu versuchen.[37] Dabei bleibt offen, wie und wann sich etwas objektiviert. Wenn das jeweilige Netz dafür verantwortlich ist, sind Relationen und Praktiken wichtig, sodass hier, wie oben ausgeführt, eher von Adäquanz als von Affordanz zu reden ist. Mit Adäquanz sind Dingbiographien denkbar. Die Entstehungsgeschichte eines Gegenstandes thematisiert seine Herstellung und gegebenenfalls seine Vorläufermodelle. So bezeichnet Keefer den Einbaum der Steinzeit als Mutter aller Boote.[38] Holzkamp fasst Dingbiographien

---

33 Tsouparopoulou/Meier (Anm. 7), S. 50.

34 McGrenere/Ho (Anm. 24), S. 180.

35 Erwin Panofsky: Kunstgeschichte als geisteswissenschaftliche Disziplin. (Princeton 1940). In: Erwin Panofsky (Hg.): Sinn und Deutung in der bildenden Kunst. Köln 1975, S. 7-35, hier S. 11.

36 Jörg van Norden: Geschichte ist Bewusstsein. Historie einer geschichtsdidaktischen Fundamentalkategorie. Frankfurt a.M. 2018.

37 Dolphijn, Rick, van der Tuin, Iris: Introduction. A »New Tradition« in Thought. In: Dolphijn, Rick, van der Tuin, Iris (Hg.): New Materialism. Interviews&Cartographies. Ann Arbor 2012 (New Metaphysics), S. 85-92, hier S. 90; Rosi Braidotti: Interview. In: Dolphijn, Rick, van der Tuin, Iris (Hg.): New Materialism. Interviews&Cartographies. Ann Arbor 2012 (New Metaphysics), S. 19-37, hier S. 22; Manuel DeLanda: Interview. In: Dolphijn, Rick, van der Tuin, Iris (Hg.): New Materialism. Interviews&Cartographies. Ann Arbor 2012 (New Metaphysics), S. 38-47, hier S. 43.

38 Erwin Keefer: Paddeln für die Archäologie. Mit dem Einbaum in die Steinzeit. In: Barbara Korte/Sylvia Paletschek (Hg.): History goes Pop. Zur Repräsentation von Geschichte in populären

als Fortschrittsgeschichten und denkt hier an die aus seiner Sicht sich gesetzmäßig weiterentwickelnden Produktionskräfte.[39] Im Gegensatz dazu weist Hahn auf die Vergänglichkeit der Dinge hin. Sie altern nicht nur, zum Beispiel wenn aus Eisen gefertigte Werkzeuge rosten und damit unbrauchbar werden. Sie nutzen sich ab, werden repariert oder entsorgt.[40] Der Reichsarbeitsdienstspaten von Onkel Hans, den der Autor ohne Wissen um seine Herkunft jahrzehntelang für die Gartenarbeit verwendet hat, zerbricht schließlich, weil das durch die Nutzung abgeschliffene Spatenblatt nicht mehr standhält. Die »am Objekt erhaltenen Spuren« lassen bei alltäglichen Werkzeugen auf die Art und Weise ihres Gebrauches schließen.[41] Der Spaten ist eben immer wieder in den Boden gestochen worden, der wie Schmirgelpapier jedes Mal etwas Metall weggenommen hat.

Bei den alltäglichen Dingen ändert sich das Netz, in das sie eingebunden sind, nur geringfügig. Der Spaten ist »eines der ältesten Bodenbearbeitungsgeräte der Menschheit«. Er findet sich weltweit in unterschiedlichen Kulturen. Das Material, aus dem er hergestellt wird, und seine Form ändern sich im Laufe der Zeit und hängen von den vorhandenen Rohstoffen und technischen Möglichkeit ab. Spaten in metallarmen Zeitschichten waren aus Holz und bestenfalls an der unteren Kante des Blattes durch Metall verstärkt. Ein weiterer entscheidender Faktor ist die Bodenqualität. Auf schweren Böden verwendete Spaten müssen stabiler und mit einem schmaleren Blatt versehen sein. Weil die Nutzung aber im Wesentlichen die gleiche geblieben ist, geben entsprechende Funde tatsächlich Auskunft darüber, wie seit der Frühzeit gearbeitet worden ist. Das Ding schlägt eine Brücke zwischen Vergangenheit und Gegenwart.[42] Die Geschichte des Spatens als »Bodenbearbeitungsgerät« entspricht traditionalem Erzählen beziehungsweise kann traditional erzählt werden. Besagtes Ding gehört in die Kategorie der longue durée. Gleiches gilt für Ziegel, die seit 10.000 Jahren verwendet werden.[43] Die Art und Weise der Herstellung haben sich fundamental geändert, nicht jedoch die Verwendung. Deshalb ist der visuelle und praktische Wiedererkennungswert hoch. Bei anderen Dingen ist »einstmalige(r) Verwendung, Nutzung und Wertigkeit« nicht

---

Medien und Genres. Bielefeld 2009 (Historische Lebenswelten in populären Wissenskulturen/History in Popular Cultures, Bd. 1), S. 231-250, hier 231f., S. 237.

39 Holzkamp (Anm. 14), S. 113.

40 Hans Peter Hahn: Dinge als unscharfe Zeichen. In: Markus Walz (Hg.): Handbuch Museum. Geschichte, Aufgaben, Perspektiven. Stuttgart 2016, S. 14-18.

41 Daniela C. Luft/Michael R. Ott/Christoffer Theis: Kontext. In: Thomas Meier/Michael R. Ott/Rebecca Sauer (Hg.): Materiale Textkulturen. Konzepte-Materialien-Praktiken. Berlin, Boston, München 2015 (Materiale Textkulturen, Bd. 1), S. 101-112, hier S. 105.

42 Klaus Müller: Der Spaten. Ein Bodenbearbeitungsgerät im Wandel der Zeit. Kiel 2015 (Schriftenreihe Institut Pflanzenernährung und Bodenkunde, Bd. 103).

43 Sennett (Anm. 23), S. 177; Franz Maria Feldhaus: Die Technik. Ein Lexikon der Vorzeit, der geschichtlichen Zeit und der Naturvölker. Wiesbaden 1970, S. 1361f.

mehr erkennbar.[44] Die Lai*in wird einen Dengelhammer wohl als Hammer identifizieren, ihn auch am Stiel packen, sich aber darüber wundern, dass mit ihm keine Nägel eingeschlagen werden können. Der Funktionsverlust der beim Feldziegelbrand verwendeten Werkzeuge führt dazu, dass sie umgenutzt oder als Dekorationsobjekt an die Wand gehängt werden, im Museum(sdepot) landen oder auf dem Müll enden. Die »Leimhau«, eine langstielige, schmalblattige Hacke, die beim Feldziegelbrand zum Anmischen des Lehmbreis für die Ziegelkuchen verwendet wurde, ist dann wahrscheinlich eher ein Ding der mittleren durée.[45] Das Verfallsdatum neuerer technischer Geräte, zum Beispiel des Minidiscplayers, ist wesentlich schneller abgelaufen. Manche Leser*in muss vielleicht erst recherchieren, um was es sich dabei handelt. Es lässt sich nicht per se sagen, dass Dinge stets zuverlässig darüber informieren, wie die Vergangenheit ausgesehen hat. Es kommt jeweils auf den konkreten Gegenstand und das Netz an, in das er eingebunden war. Wenn sich dieses Netz über die Zeit hinweg relativ stabil gehalten hat oder zumindest eine bestimmte Schnittmenge mit den Zusammenhängen und Praktiken hat, in denen sich Menschen heute bewegen, sind historisches Verstehen und Erkenntnis möglich. Der Wiedererkennungswert ist ausschlaggebend. Was aber ist mit den Dingen, die und deren Nutzung uns völlig fremd sind? Und was ist mit den Artefakten, die dazu geschaffen worden sind, ästhetisch wahrgenommen, aber nicht gehandhabt zu werden?

Der Reichsarbeitsdienstspaten ist übrigens nicht entsorgt worden, obwohl nur noch Bruchstücke von ihm geblieben sind. Er hat seine ursprüngliche finale Qualität mit den dafür ausschlaggebenden materiellen Eigenschaften verloren, aber, narrativ aufgeladen, eine neue bekommen. Sie ist allerdings auf die Familie beschränkt und damit ihr Netz anderes als ihre Signifikanz erheblich geschrumpft. Spaten gibt es wie Sand am Meer, im Moment zum Beispiel Pionierspaten der NVA für wenig Geld, aber nur einen RAD-Spaten von Onkel Hans, der im Zweiten Weltkrieg starb. Wann ist eine Dingbiographie abgeschlossen? Ist sie auf den eigentlichen Verwendungszweck beschränkt oder umfasst sie alle Umnutzungen bis zum Status eines symbolischen Erinnerungsstücks?

---

44 Luft/Ott/Theis (Anm. 7), S. 106; Thomas Meier/Friedrich-Emanuel Focken/Michael R. Ott: Material. In: Thomas Meier/Michael R. Ott/Rebecca Sauer (Hg.): Materiale Textkulturen. Konzepte-Materialien-Praktiken. Berlin, Boston, München 2015 (Materiale Textkulturen, Bd. 1), S. 19-32, hier S. 32.

45 G. Simons: Der Lehm beim bäuerlichen Hausbau. Feldbrandziegelei. Altes Handwerk im Rheinland 1963, https://www.youtube.com/watch?v=WJPocjhDAyM.

5. Ökofakte

Nicht nur naturbelassene Ökofakte, sondern inzwischen glücklicherweise auch recycelte Gebrauchswertvergegenständlichungen sind die Grundlage, Dinge herstellen zu können.[46] Tsouparopoulou unterscheidet die Ökofakte in Biofakte, mit anderen Worten nachwachsende Rohstoffe, und Geofakte, Mineralien, fossile Brennstoffe und so weiter, die in Jahrmillionen Erdgeschichte entstanden sind.[47] Das verweist, um auf Chakrabaty zurückzukommen, auf ganz andere Zeithorizonte als die der traditionellen Historiographie, Braudels longue durée eingeschlossen. Ökofakte scheinen sich als Universalien zu eignen, weil sie sich auf den ersten Blick durch bestimmte unveränderliche physische Eigenschaften auszeichnen.[48] Zur Standardliteratur für Ingenieure gehören Kompendien, die über die Eigenschaften von Werkstoffen, ihre Verwendung und Prüfung informieren.[49] Um zum Beispiel des Feldziegelbrands zurückzukommen: Lehm lässt sich nur dann rissfrei brennen, wenn er nicht zu viele Steine enthält.[50] Bei der Holzbearbeitung ist mit der Maserung zu arbeiten.[51] Die Begriffe »matter« und »materials« stammen ursprünglich von den lateinischen Worten »mater« und »materies«. Letzteres stand für langfaseriges Kernholz, das gewissermaßen die Mutter des Hausbaus war, und wurde dann auf alle die Ökofakte ausgedehnt, die Handwerker benötigten.[52] Für den Bau frühneuzeitlicher Fachwerkhäuser wurde in der Regel frisch geschlagenes Eichenholz verwendet, weil das abgelagerte zu hart war, um sich bearbeiten zu lassen. Die Eigenschaften eines Stoffes schränken seine Nutzung ein[53], es stellt sich allerdings die Frage, in welchem Verhältnis Ermöglichung und Verunmöglichung zu einander stehen.[54] Tsouparopoulou kritisiert an der technischen Perspektive, die sich allein auf die physischen Eigenschaften konzentriere, dass sie die Menschen und ihre Praktiken im Umgang mit den Ökofakten, kurz gesagt den Bereich der Kultur, ausklammert.[55] Historiker*innen würden sich dem anschließen und

46 Antenhofer (Anm. 11).
47 Tsouparopoulou/Meier (Anm. 7), S. 49.
48 Meier/Focken/Ott (Anm. 7), S. 21; Tobias Frese/Wilfried E. Keil: Schriftakte/Bildakte. In: Thomas Meier/Michael R. Ott/Rebecca Sauer (Hg.): Materiale Textkulturen. Konzepte-Materialien-Praktiken. Berlin, Boston, München 2015 (Materiale Textkulturen, Bd. 1), S. 633-638, hier S. 634.
49 Hans-Jörgen Bargel/Günter Schulz (Hg.): Werkstoffkunde. 12. Aufl. Berlin 2018, XI.
50 Sennett (Anm. 23), S. 178.
51 Ebd., S. 226.
52 Bensaude-Vincent (Anm. 10), S. 109.
53 Frese/Keil (Anm. 7), S. 634.
54 Richard Fox/Diamantis Panagiotopoulos/Christina Tsouparopoulou: Affordanz. In: Thomas Meier/Michael R. Ott/Rebecca Sauer (Hg.): Materiale Textkulturen. Konzepte-Materialien-Praktiken. Berlin, Boston, München 2015 (Materiale Textkulturen, Bd. 1), S. 63-70, hier S. 66; Haß/Luft/Miglus (Anm. 7), S. 77.
55 Tsouparopoulou/Meier (Anm. 7), S. 51; Meier/Focken/Ott (Anm. 7), S. 25.

von einer unrechtmäßigen Dekontextualisierung sprechen, die ANT würde darauf hinweisen, dass das Netz unberücksichtigt bleibt, in dem die Ökofakte erst ihre Kontur gewinnen. Wenn kein Feldziegelbrand mehr stattfindet, wird die Leimkaul vor Ort uninteressant und die Praktiken gehen ebenso wie das betreffende Wissen verloren. Was vorhanden ist, wird nicht mehr gehandhabt. Luft weist darauf hin, dass die Eigenschaften eines Materials je nach Verwendungszweck von unterschiedlicher Relevanz sind.[56] Interessanterweise bewegt sich die Werkstoffkunde in die Richtung konstruktivistischer Positionen, wie die Wissenschaftshistorikerin Bensaude-Vincent festgestellt hat.[57] Zunächst beschäftigten sich Praktiker*innen mit der Frage, welche Eigenschaften ein bestimmter Baumstamm oder Lehm mitbrachte, um das Material für ihr spezielles Projekt auszuwählen.[58] Ihrem Bedarf stand vor Ort ein gewisses Angebot an Ökofakten gegenüber. Der lokale Mangel an Material war in der Regel nicht zu beheben. Die Verwissenschaftlichung der Werkstoffkunde hin zur Materialwissenschaft dagegen wollte von dem konkret vorhandenen Holz oder Lehm zu allgemein gültigen Strukturen des jeweiligen Stoffs vordringen und die in der Menge sehr unterschiedlichen Materialien generellen Kriterien unterwerfen.[59] Interessanterweise entwickelte sich dieser Paradigmenwechsel im Kontext der Metallurgie und zwar zu dem Zeitpunkt, als Eisen als ein beliebig formbarer Werkstoff breitere Verwendung fand. Ein Kriterium sind die mechanischen Eigenschaften beziehungsweise die innere Struktur.[60] Der Abschnitt »Grundlagen der Metall- und Legierungskunde« in einer »Werkstoffkunde« von 2018 beginnt mit einem Kapitel zum »Aufbau kristalliner Stoffe«.[61] Die Kristallstruktur des Eisens ist ausschlaggebend für die Belastbarkeit eines Werkstücks. Solche Strukturen waren zum Teil erst durch Röntgengeräte feststellbar. Die Entwicklung der Materialwissenschaft als einer eigenen akademischen Domäne ist also von bestimmten Dingen abhängig. Mit der Charakterisierung anhand extern gesetzter Kriterien, die sich in der Regel am Bedarf orientiert, werden »materials« zu einer »relational entity«.[62] Sie werden berechen- und austauschbar.[63] Materialengpässe im Ersten, im Zweiten und im Kalten Krieg verpflichteten die Universitäten, stärker anwendungsorientiert zu forschen und mit der Politik und der Industrie eng zusammenzuarbeiten: »rather than a theoretical notion the generic entity of materials emerged as a social construction«.[64] Der Wettlauf zwi-

56 Luft/Ott/Theis (Anm. 7), S. 105.

57 Bensaude-Vincent (Anm. 10), S. 116.

58 Ebd., S. 109.

59 Ebd., S. 112.

60 Ebd., S. 113f.

61 Bargel/Schulz (Anm. 49), S. XI.

62 Bensaude-Vincent (Anm.10), S. 114.

63 Ebd., S. 115.

64 Ebd., S. 116; Klaus Hentschel: Von der Werkstoffforschung zur Materials Science. In: NTM Zeitschrift für Geschichte der Wissenschaften, Technik und Medizin 19 (2011), S. 5-40, hier S. 12.

schen USA und SU um die ›Eroberung‹ des Weltraums beflügelte die Entwicklung neuer Werkstoffe, der »materials by design«, die genau den besonderen Anforderungen der Raketentechnik genügten: »The phrase ›materials by design‹ literally means that materials are man made rather than simply extracted and processes.« Die Vorstellung von einer passiven und grenzenlos formbaren Materie nährte eine »technological utopia of emancipation from all material contraints«.[65] Diese Position läuft dem new materialism diametral entgegen. Das Feld gehört den Akteuren. In neuerer Zeit orientiert man sich immer häufiger am Vorbild der Natur. Ökofakte seien letztlich vielfach erprobte Erfindungen der Evolution.[66] Zum Teil werden Organisches und Anorganisches mit einander kombiniert. Dies bedeutet jedoch nicht die Rückkehr zur Eigengesetzlichkeit natürlicher Rohstoffe. Sie werden verwertet, eingebaut, verändert oder dienen als Denkanstoß für designte Werkstoffe. Die Ökofakte verlieren auch hier ihren »ontological status«.[67] Materialien sind nicht mehr in-, sondern output menschlicher Arbeit.[68] Mit der Idee, jetzt siege der menschliche Geist endgültig über die Natur, scheint der alte Optimismus der industriellen Revolution wiederzukehren. Er kollidiert mit dem Wissen, dass Ökofakte unverzichtbarer Partner technologischer Projekte sind. Gleichzeitig sind die Folgen des Ressourcenverbrauchs, Umweltzerstörung und Klimawandel, die das Leben auf der Erde massiv bedrohen, nicht mehr zu leugnen. Der optimistische Anthropozänbegriff des ausgehenden 19. Jahrhunderts, tatsächlich war er nie aus der Welt, konkurriert mit dem neuen, pessimistischen. Unabhängig von der jeweiligen Technologiefolgenabschätzung ist die Rückkehr zum lokalen, nachhaltigen Feldziegelbrand kaum vorstellbar. Vielmehr leuchtet die These Bensaude-Vincents ein, dass Ökofakte immer mehr durch Dinge ersetzt werden. Sie charakterisiert dies als »dematerialisation« der Technik.[69] Die epistemologischen Konsequenzen liegen auf der Hand. Wenn aktuelle Bedürfnisse, Praktiken und Netzwerke das notwendige Material gewissermaßen ›on demand‹ generieren, wenn die Dinge die natürlichen Rohstoffe verdrängen, wenn die »materials by design« an ihre besondere Gegenwart gebunden sind, verkürzen sich die Dingbiographien und die Netze, in die die Dinge eingebunden sind. Von dinglichen beziehungsweise praktischen Universalien ist dann nur noch sehr eingeschränkt beziehungsweise kurzfristig zu reden. Damit verkürzt sich auch das handelnde Verstehen. Hinzu kommt, dass mit der wachsenden Komplexität der Dinge, vielleicht sollte man besser von Technofakten reden, sich ihre Handhabung von dem Wissen ablöst, wie sie eigentlich funktionieren. Ein Technofakt ist nicht für seine Produzent*innen wohl aber für seine Nutzer*innen in der Regel eine black box.

---

65 Bensaude-Vincent (Anm. 10), S. 119.

66 Ebd.

67 Ebd., S. 121.

68 Ebd., S. 117.

69 Ebd., S. 119.

6. Naturdeterminismus versus -possiblismus

»Die Erde schuf die Voraussetzungen für die Evolution und die Geschichte des Menschen, und ihre Landschaften und Ressourcen bestimmen auch weiterhin den Gang der menschlichen Zivilisation. Wir sind die Geschöpfe der Erde«.[70] Mit dieser These bindet Dartnell die Menschheit konsequent an ihre natürliche Umwelt, die Entwicklung sowohl behindere als auch ermögliche. Klimaschwankungen und Evolutionsdruck hätten dazu geführt, dass der homo sapiens in den Savannen Nordwestafrikas entstand.[71] Dort, wo fruchtbarer Boden und genügend Wasser vorhanden sowie das Klima vorteilhaft war, hätten sich die ersten Hochkulturen ausgebildet.[72] Flüsse, natürliche Häfen, regelmäßige Winde und Meeresströmungen seien die Voraussetzung für Entdeckungsfahrten, Eroberungen und Handel gewesen, ebenso wie die Seidenstraße dem hindernisfreien Band der eurasischen Steppe geschuldet sei, die Asien und Europa verbindet.[73] Natürliche Grenzen bestimmten Staatsterritorien. Dartnell verweist hier zum Beispiel auf die Insellage Großbritanniens.[74] Vorhandene Bodenschätze hätten die Industrialisierung in bestimmten Regionen verortet.[75] Alle diese Faktoren führen nach Dartnell dazu, dass die menschlichen Ballungsräume seit Jahrhunderten im Wesentlichen die gleichen geblieben seien ebenso wie die eher dünnbesiedelten Regionen dort, wo es Gebirge, Wüste und Regenwald gab und gibt.[76] Werkzeuge und Behausung wurden vor allem aus den Naturmaterialien hergestellt, die vor Ort zu finden waren.[77] Wo es keine Natursteine gab, wurden Fachwerk oder Ziegel verwendet. Schon Holzkamp weist darauf hin, dass die Wechselwirkungen mit den natürlichen »Weltbeschaffenheiten« menschliche Arbeit, die Schlüsselkategorie seines marxistischen Ansatzes, und die ökonomischen »Verkehrsformen« der Gesellschaft bestimmten.[78] Besagte Beschaffenheiten konfrontierten den Menschen mit bestimmten Notwendigkeiten, seien aber gleichzeitig auch »Ermöglichungsgrund aller seiner Perspektiven«.[79] Holzkamps Begriff »Ermöglichungsgrund« klingt ähnlich wie die »Affordanz« der ANT und des new materialism. Dartnell verliert übrigens kein Wort über die aktuelle Rede vom Anthropozän, die das von ihm gezeichnete Wirkungsverhältnis zu Ungunsten gleichermaßen der Erde und des Menschen umkehrt. Seine

70 Dartnell (Anm. 31), S. 325.
71 Ebd., S. 32.
72 Ebd., S. 83, S. 142.
73 Ebd., S. 65, 84, 122, 138, 209 u. 247.
74 Ebd., S. 68.
75 Ebd., S. 300.
76 Ebd., S. 322.
77 Ebd., S. 63, 145 u. 172.
78 Holzkamp (Anm. 14), S. 106, S. 125.
79 Ebd., S. 28, 38f., 46 u. 49.

Argumentation bedient sich vieler einleuchtender Beispiele aus der Vergangenheit, die Gegenwart aber klammert er weitgehend aus. Diesen Aspekt betont dagegen Chakrabarty, der ähnlich wie Dartnell von einer »human-nature relationship« ausgeht und eine »earth system science« und »geological history« einfordert, die die Zeit des Menschen auf dem Planeten hin auf eine »geological time« transzendiert.[80]

Die Geographie würde die Position Dartnells wohl als Naturdeterminismus bezeichnen, eine »Denkrichtung«, die »das menschliche Verhalten« kausal auf »physische, naturgegebene Bedingungen« zurückführt.[81] Sie sei überholt, aber immer noch wirksam und deshalb so gefährlich, weil sie die Menschen ihrer Verantwortung für »die politische, ökonomische und soziale Entwicklung« enthebt und Ungleichheit als etwas Natürliches gegen Veränderung immunisieren will.[82] Der sogenannte Possibilismus, der nicht von Zwängen, sondern von den Möglichkeiten redet, die die natürliche Umwelt dem Menschen bietet, ANT und new materialism würden hier von Affordanzen sprechen, sei eigentlich keine Gegenposition, sondern ein vager, »zahnlos gewordener« Determinismus oder eine »Metaphysik der Willensfreiheit«.[83] Er überschätze die menschliche Freiheit und vernachlässige die sozio-ökonomischen Rahmenbedingungen, die Menschen zu verantworten haben und gegebenenfalls ändern können. Die Geographie lehne inzwischen, so Mönter, nicht nur den Naturdeterminismus und den Possibilismus ab, sondern auch die ahistorisch dualistische Gegenüberstellung von Natur und Kultur. In ihrer konkreten Ausgestaltung handele es sich um gesellschaftliche Konstruktionen von Wirklichkeiten und nicht um Ontologien.[84] An dieser Stelle hilft die ANT tatsächlich weiter, wenn sie die unterschiedlichen konkreten Akteure und Aktanten in einem konkreten Raum-Zeit-Netz von Praktiken betrachtet, ohne dabei von Herrschafts- und Ausbeutungsverhältnissen zu abstrahieren. Wenn die Natur beziehungsweise die Art und Weise, wie sie in fluiden Netzen erscheint, damit selbst fluide wird, lässt sie sich nicht mehr als Universalie in dem oben skizzierten Sinne nutzen. Alles in allem fällt damit auch die Rückkehr zur Natur als einer unveränderlichen, ahistorischen Größe im Wandel der Zeit aus.

80 Chakrabarty (Anm. 3), S. 25, S. 28f.

81 Leif Mönter: Geodeterminismus. In: Manfred Rolfes/Anke Uhlenwinkel (Hg.): Metzler Handbuch 2.0. Geographieunterricht. Ein Leitfaden für Praxis und Ausbildung. Braunschweig 2013, S. 276-283, hier S. 276, S. 279.

82 Ebd., S. 276.

83 Ebd., S. 278f.

84 Ebd., S. 280.

7. Faszination

Wer sich heute den 1963 in Sabershausen im Hundsrück gedrehten Film »Lehmbrandziegelei« anschaut, liest im Vorspann, dass es sich um ein altes Handwerk handelt. Hier soll etwas dokumentiert und für die Nachwelt festgehalten werden, das im Sterben liegt. Die laufenden Bilder werden von einem Sprecher detailliert erläutert, die Dinge und Handlungsabläufe, mithin das Netzwerk Feldziegelbrand im Detail nüchtern festgehalten, als wolle man spätere Generation befähigen, selbst tätig zu werden. Die heutige Betrachter*in empfindet vielleicht Nostalgie und gleichzeitig Fremdheit. Die Zeiten sind vorbei. Vielleicht lassen sich die Dinge mit Hilfe des Films rekonstruieren oder über das Internetz ausfindig machen und die Handlungsverläufe trainieren. Dennoch wird ein solches Experiment, man könnte fast von experimenteller Archäologie sprechen, höchstwahrscheinlich scheitern, fehlt doch die praktische Erfahrung. Die Dinge und Ökofakte helfen nicht weiter, ja sie werden sich den laienhaften Nutzer*innen verweigern. Der Film mit seinen Akteuren und Aktanten, mit seinen vermeintlich fließenden, schwerelosen Bewegungen wirkt aus heutiger Sicht wie ein kompliziertes und gleichzeitig selbstverständliches Ballett von hoher ästhetischer Qualität. Das alltagspraktische, gemeine Netzwerk »Feldziegelbrand« ist Vergangenheit und uns heute zu einem Kunstwerk geworden.

Die Akteur-Netzwerk-Theorie im Kontext der Geschichtswissenschaften
Anwendungen & Grenzen

Christina Antenhofer

»Claustrum sine armario, quasi castrum sine armamentario«
(Geoffroy de Sainte-Barbe-en-Auge)[1]

Ein Kloster ohne Bibliothek ist wie eine Burg ohne Waffen. Dieses im Kontext der Bibliotheksgeschichte häufig zitierte Wortspiel wird dem Kanoniker Geoffroy de Breteuil aus St. Barbe-en-Auge zugeschrieben, und soll aus einem Brief um 1170 stammen.[2] Bildlich führt Geoffroy die Bedeutung der Bücher als »spirituelle« Munition und Waffen der Mönche ins Treffen. Doch sein Zitat bietet mehr. In knapper Form finden sich hier die Grundfragen komprimiert, die am Ausgangspunkt der folgenden Überlegungen stehen. Geoffroy skizziert zwei typische Gebäude, das Kloster einerseits und die Burg andererseits, und in diesen Gebäuden jeweils zwei typische Aufbewahrungsorte, den Schrank und die »Rüstkammer«. Die Aufbewahrungsorte stehen für die in ihnen verwahrten Dinge, nämlich Bücher und Waffen. Diese wiederum repräsentieren zwei Lebensformen, die paradigmatisch für das Mittelalter stehen. Mönch und Ritter, deren Lebensform nur denkbar ist mit den jeweiligen Gerätschaften, die sie für ihr Wirken benötigen und die zu eigenen Schränken und Gebäuden in Beziehung stehen. Gäbe es einen Mönch ohne seine Bücher, und wäre ein Ritter ohne seine Rüstung denkbar?

---

1 Epistola XVIII ad Petrum Mangot, siehe Gaufridus subprior canonicorum regularium: Epistolae. In: Petri Cantoris Verbum abbreviatum […], hg. v. Jacques-Paul Migne. Paris 1855 (Patrologiae cursus completus. Series Secunda, 205), S. 827-888, hier S. 844-845.

2 Vgl. Hubert Silvestre: A propos du dicton »Claustrum sine armario, quasi castrum sine armamentario«. In: Mediaeval Studies 26 (1964), S. 351-353, bes. Anm. 2; Eckhard Plümacher, Art. Bibliothekswesen II. Von der griechisch-römischen Antike bis zur Neuzeit. In: Theologische Realenzyklopädie. Bd. 6. Berlin/New York 1980, S. 413-426, hier S. 416. – Der vorliegende Beitrag beruht in Teilen auf meiner Habilitationsschrift: Christina Antenhofer: Die Familienkiste. Mensch-Objekt-Beziehungen im Mittelalter und in der Renaissance. 2 Bde. Ostfildern (Mittelalter-Forschungen) (erscheint 2021).

Geoffroys sinniges Wortspiel stellt Menschen, Dinge und Orte in eine knappe und klare Relation und drückt einfach und präzise aus, was Bruno Latour im 21. Jahrhundert als Netzwerk von Dingen und Menschen, mitunter nach Worten ringend, zu formulieren versuchte. Was wäre, wenn wir nicht länger nur von sozialen Strukturen sprechen, in denen Menschen miteinander verwoben sind, sondern wenn wir unseren Begriff einer Gesellschaft erweitern würden auf Verbindungen, die Menschen, Dinge und Räume zusammenbringen, den Menschen nicht länger von seiner materiellen Umwelt isoliert betrachten, sondern untrennbar mit allem verknüpft?[3]

Ausgehend von wesentlichen Eckpunkten der Ansätze Bruno Latours schlage ich im Folgenden zehn Anwendungen der Akteur-Netzwerk-Theorie (ANT) in historischer Perspektive vor, denen ich sieben Grenzen in Hinblick auf den New Materialism gegenüberstelle. Versucht wird darüber eine Handreichung für eine reflektierte und praxisnahe Umsetzung der in der neuen Hinwendung zur Materialität liegenden Potentiale, die deren Grenzen überlegt und ernstnimmt, ohne bei einer oft bewusst wörtlich missverstehenden Kritik stehen zu bleiben.

1. Bruno Latours Akteur-Netzwerk-Theorie (ANT)

Bruno Latour propagiert mit seiner Akteur-Netzwerk-Theorie eine neue Soziologie, in der menschliche und nichtmenschliche Wesen gleichermaßen als *Akteure* des Sozialen begriffen werden, deren wechselnde Netzwerke die Gesellschaftsformationen bestimmen.[4] Diese werden von ihm – in einer etymologischen Zurückführung der Bedeutung von *sozial* – als *Assoziationen* oder *Versammlungen* begriffen.

»Daher will ich den Begriff des Sozialen neu definieren, indem ich auf seine ursprüngliche Bedeutung zurückgreife und ihn wieder befähige, Verbindungen nachzuzeichnen (*to trace, tracer*).«[5]

Am Begriff *sozial* kritisiert er, dass dieser zwei unterschiedliche Bedeutungen hat, die jedoch meist miteinander vermischt werden:

---

3 Bruno Latour: Das Parlament der Dinge. Für eine politische Ökologie. Frankfurt a.M. 2010a [1999] (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, 1954); Bruno Latour: Eine neue Soziologie für eine neue Gesellschaft. Einführung in die Akteur-Netzwerk-Theorie. Frankfurt a.M. 2010b [2005] (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, 1967).

4 Vgl. Bruno Latour: Von der *Realpolitik* zur *Dingpolitik* oder Wie man Dinge öffentlich macht. Berlin 2005; Latour 2010b (Anm. 3); Latour 2010a (Anm. 3); Bruno Latour/Peter Weibel (Hg.): Iconoclash. Beyond the Image Wars in Science, Religion and Art. Jenseits der Bilderkriege. Karlsruhe/Cambridge, MA/London 2002; Bruno Latour/Peter Weibel (Hg.): Making Things Public. Atmospheres of Democracy. Karlsruhe/Cambridge/London 2005.

5 Vgl. Latour 2010b (Anm. 3), S. 10.

- Eine »Bewegung während eines Prozesses des Versammelns«.
- Eine »spezifische Art von Ingredienz«.[6]

Dies führt ihn dazu, zwei Formen des Sozialen zu unterscheiden:

- die herkömmliche Soziologie als »Soziologie des Sozialen« (Soziales Nr. 1),
- die ›neue‹, von ihm ins Leben gerufene »Soziologie der Assoziationen« (Soziales Nr. 2).[7]

Latours Interesse gilt dem Sozialen Nr. 2, das er in beständigem Wandel begreift, als Netzwerk verschiedener Akteure. Dabei wird den nicht-menschlichen Entitäten eine neue aktive Rolle als Akteure zuerkannt, sie sind »nicht bloß glücklose[n] Träger symbolischer Projektion«.[8] Dies bringt ihn dazu, ein Soziales Nr. 3 zu definieren, das die Form von »lokalen, nackten, dynamischen, ausrüstungslosen face-to-face-Interaktionen« hat.[9] Dem gegenüber bezeichnet das Soziale Nr. 2 die weitreichend und dauerhaft gewordenen ursprünglich temporären face-to-face-Interaktionen.[10]

Das Soziale ist, so Latour, fluide,[11] »[f]ür Soziologen der Assoziationen ist die Regel Performanz«.[12] Eine weitere zentrale Kategorie ist somit das Handeln, wobei dies weniger intentional als vielmehr überraschend sei: »Handeln sollte eine Überraschung bleiben, eine Vermittlung, ein Ereignis«.[13] Die Begriffe, die Latour wählt, weisen auf die (Theater-)Bühne – wie er selbst zum Ausdruck bringt: »Das Wort ›Akteur‹ zu verwenden bedeutet, daß nie klar ist, wer und was handelt, wenn wir handeln, denn kein Akteur auf der Bühne handelt allein.«[14]

Es sind somit fluide, in performativen Akten entstehende Assoziationen von menschlichen und nicht-menschlichen Akteuren, denen das Interesse der ANT gilt – ein im Grunde einfaches Forschungsprogramm, das jedoch seine Tücken in sich birgt, nicht zuletzt in der historischen Anwendung. Die aktive Rolle, die Latour den Dingen zuerkennt, stellt die Forscherinnen und Forscher vor radikale Fragen des Neu-Denkens: Was ist in diesem Kontext etwa unter einer spezifischen »Sprache der Dinge« zu verstehen?[15] Wie kann man sich ein »Parlament der Din-

---

6 Ebd.
7 Ebd., S. 23.
8 Ebd., S. 25.
9 Ebd., S. 112.
10 Ebd.
11 Ebd., S. 31.
12 Ebd., S. 63.
13 Ebd., S. 80.
14 Ebd., S. 81.
15 Vgl. hierzu die exemplarische Objektbiographie in Antenhofer 2020 (Anm. 2), Kapitel: *Was erhalten blieb: Materielle Relikte*.

ge« vorstellen? Wie können Dinge aktiv in die Diskussionen der Menschen und die Verantwortlichkeit für die Gestaltung des öffentlichen und politischen Lebens eingebunden werden?[16] Mögen diese Fragen bereits im zeitgenössischen Kontext auf schier unlösbare Schwierigkeiten stoßen bzw. völlig neue Methoden des Forschens erfordern, so vervielfacht sich das Problem, wenn die Fragestellung auf die Vergangenheit ausgedehnt wird, und gestaltet sich umso komplexer, je weiter man in der Zeit zurückschreitet und je dünner die überlieferte Quellenlage ist. Das Überlieferungsproblem erschwert es, Menschen und ihre Sprachen und Mentalitäten zu erfassen, erst recht, die Dinge zum Sprechen zu bringen. Es verwundert deshalb nicht, dass die Forschungsfragen der Akteur-Netzwerk-Theorie vor allem Soziolog*innen, Kulturwissenschafter*innen und Ethnolog*innen aufgreifen, während sie im Bereich der Geschichtswissenschaften bevorzugt für die Neuzeit und Zeitgeschichte thematisiert werden.[17]

Latour kritisiert ausgehend von der Natur-Kultur-Dichotomie die Idee, dass Dinge und Materialitäten über Diskurse produziert werden und die Materialität immer nur einen äußerlichen Einfluss ausüben kann. Die Ordnung der Dinge repräsentiere demnach lediglich die Ordnung des Sozialen, stelle diese allerdings nicht her.[18] Latour beanstandet diese Vorstellung, weil sich in ihr die westliche

16 Vgl. vor allem Latour 2010a (Anm. 3).

17 Vgl. etwa die Zusammensetzung des Arbeitskreises *Geschichte + Theorie*, zu dessen Schwerpunkten die Themenfelder Theorie, Kommunikation, Emotion und Dinge zählen, www.geschichteundtheorie.de/ (abgerufen am 10.07.2019). Mediävistische und althistorische Forschungen wurden – entlang der Trennlinie Vormoderne/Moderne – von den neueren kulturwissenschaftlichen Abhandlungen zu den Dingen teilweise ausgeklammert oder vereinfachend als »archaische Vorzeit« begriffen, deren Paradigmen für die Moderne nicht mehr gelten. Vgl. in dieser Lesart am Beispiel der Reliquien Hartmut Böhme: Fetischismus und Kultur. Eine andere Theorie der Moderne. Reinbek bei Hamburg. 2. Aufl. 2006, S. 170-178; Karl-Heinz Kohl: Die Macht der Dinge. Geschichte und Theorie sakraler Objekte. München 2003, S. 46-68; am Beispiel der Objekte im Kirchenraum Stefan Laube: Von der Reliquie zum Ding. Heiliger Ort – Wunderkammer – Museum. Berlin 2011, S. 21-86. Mittlerweile bahnt sich besonders unter dem Diktum der *Sprache der Dinge* eine Rezeption auch in der Erforschung der mittelalterlichen materiellen Kultur an, so beispielsweise anlässlich der Tagung *Papier im Mittelalter* des SFB 933 *Materiale Textkulturen* an der Universität Heidelberg, vgl. Carla Meyer/Sandra Schultz/Bernd Schneidmüller (Hg.): Papier im mittelalterlichen Europa. Herstellung und Gebrauch. Berlin 2015 (Materiale Textkulturen, 7). Vgl. ferner Jan Keupp/Romedio Schmitz-Esser: Einführung in die »Neue alte Sachlichkeit«. Ein Plädoyer für eine Realienkunde des Mittelalters in kulturhistorischer Perspektive. In: Dies. (Hg.): Neue Alte Sachlichkeit. Studienbuch Materialität des Mittelalters. Ostfildern 2015, S. 9-46, hier S. 36-37; zu einer dezidierten Stellungnahme für die Latour'sche Lesart des Sozialen aus dem Blickwinkel der Archäologien Timothy Webmoor/Christopher L. Witmore: Things Are Us! A Commentary on Human/Things Relations under the Banner of a »Social Archaeology«. In: Norwegian Archaeological Review 41 (2008), H. 1, S. 53-70.

18 Vgl. Latour 2010a (Anm. 3), bes. S. 48-60. Grundlegend hatte diese Kritik bereits Godelier mit Bezug auf Claude Lévi-Strauss und dessen Konzeption des Symbolischen geäußert. Dennoch

Idee von der Passivität der Dinge ebenso wie der Nachgeordnetheit des Materiellen gegenüber der geistigen und sprachlichen Welt, die in den Dingen lediglich repräsentiert wird, ausdrücke.[19] Diese grundlegende epistemologische Kritik entzündet sich an der Opposition *Subjekt-Objekt*, in der sich die westliche Vorstellung hinsichtlich der Aktiven und Passiven der Geschichte spiegle.[20] Auf die implizit wie explizit in vielen Darstellungen zu den Dingen vorgenommene Zuordnung von Frauen zu den Gütern bzw. zur Natur und damit zum Bereich der Passivität sei hier nachdrücklich verwiesen.[21] Damit drückt sich in Latours Frage nach der *Agency* der Objekte gleichzeitig auch die geschlechterkritische Frage nach der *Agency* all jener aus, denen der Status der Passivität zugeschrieben wird.[22] Latour erkennt auch Dingen *Agency* zu, ebenso wie die Fähigkeit zu sprechen und fordert damit deren Teilhabe am Sozialen.[23]

---

bleibt Godelier in der Sphäre des Sozialen, auf das er letztlich auch das Imaginäre und Göttliche zurückführt. Vgl. hierzu Maurice Godelier: Das Rätsel der Gabe. Geld, Geschenke, heilige Objekte. München 1999 (C. H. Beck Kulturwissenschaft) und das Kapitel *Geschenke und Gaben* in Antenhofer 2021 (Anm. 2).

19 Latour 2010b (Anm. 3), S. 24-27, S. 111-121. Vgl. in dieser Lesart noch Michel Foucault: Die Ordnung der Dinge. Eine Archäologie der Humanwissenschaften. Frankfurt a.M. 1974 [1966] (Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft, 96), bes. die Kapitel 2 und 3, S. 46-113.

20 Latour 2010a (Anm. 3), bes. S. 60-73.

21 Vgl. ebd., S. 49, sowie vor allem Marcel Mauss: Die Gabe. Form und Funktion des Austauschs in archaischen Gesellschaften. Frankfurt a.M. 1990 [1950; 1923/24] (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, 743), aber auch Claude Lévi-Strauss: Die elementaren Strukturen der Verwandtschaft. Frankfurt a.M. 1993 [1981/1949] (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, 1044).

22 Vgl. hierzu Claudia Opitz-Belakhal: Geschlechtergeschichte. Frankfurt a.M./New York 2010 (Historische Einführungen, 8), S. 27-30.

23 Vgl. hierzu kritisch Reinecke: »Diese Fragen greifen zwei konträre Positionen innerhalb der Soziologie auf. Folgt man den klassischen Überlegungen Pierre Bourdieus zum Verhältnis von Kultur und sozialer Ungleichheit, dann spiegelt die Verfügung über bestimmte Dinge (wo wohne ich, was esse ich, mit was verbringe ich meine Freizeit) die Stellung der Akteure im sozialen Raum und deren Anspruch auf Distinktion. Die Ordnung der Dinge repräsentiert das Soziale, indem die Vorliebe für bestimmte Dinge den sozialen Status von Akteuren festigt. Dinge erscheinen aus dieser Perspektive vor allem als Ergebnis diskursiver Praktiken, die dem Materiellen äußerlich bleiben. Die jüngere Soziologie Bruno Latours betrachtet das Materielle dagegen nicht allein als passives Objekt von Deutungs- und Distinktionskämpfen. Vielmehr schreibt Latour Dingen eine gewisse Agency zu. Das eröffnet produktive Perspektiven, schafft aber auch Probleme. Denn nach Latour wird Dominanz zwar durch Dinge auch stabilisiert, untersuchen lassen sich Mensch-Ding-Verhältnisse aber immer nur situativ, im Prozess ihrer Herstellung. Vermutlich spielt soziale Ungleichheit auch deshalb als Thema in der boomenden Literatur über Dinge, die Akteur-Netzwerk-Theorie oder den ›material turn‹ kaum eine Rolle. Allenfalls am Rande, etwa in der anglo-amerikanischen Forschung zu ›environmental justice‹ oder der geschlechterhistorisch informierten Konsumforschung, scheint das Problem der Ungleichheit auf.« Christiane Reinecke: Dominanz durch Dinge? Zum Verhältnis von sozialen Asymmetrien und Materialitäten aus historischer Perspektive. XXXII. Ta-

Als zweiter Ansatz der Akteur-Netzwerk-Theorie, wie er sie vor allem in seiner neuen Soziologie entwickelt, sind die Herausforderungen der neuen Technologien zu nennen, die Menschen und Dinge zu neuen Formationen zusammenführen. Entsprechend entwickelt Latour seine Soziologie als Programm der Zukunft: Die im 19. Jahrhundert durch die damals entstandene Wissenschaft der Soziologie entworfenen Paradigmata reichen nicht aus, um die künftigen Gesellschaften auszuloten. Anstatt neue Realitäten in die alten Denkmuster zwängen zu wollen, fordert Latour Offenheit und Flexibilität im Denken wie in den Begrifflichkeiten.[24]

Die Prägung des Latour'schen *Ding*-Begriffs hängt zusammen mit seiner Prägung des Begriffs *Dingpolitik*, den er der Realpolitik entgegenstellt.[25] Politik habe demnach weniger mit Gemeinsamkeiten zu tun als vielmehr mit Trennendem. Menschen treffen sich in politischen Versammlungen, um Dinge zu diskutieren, die sie zutiefst entzweien, nicht um Gemeinsamkeiten auszutauschen. Dieses Trennende, die Differenz, die die Menschen erst zur Politik treibt, sieht Latour in seinem Essay *Von der Realpolitik zur Dingpolitik* als den Urgrund des Politischen, in dem es um das Aushandeln von Sachen, von Dingen, gehe.[26] Seine Argumentation verläuft entlang etymologischer Linien: So verweist er auf den Namen der germanischen *Thing*-Versammlungen, der etymologisch mit dem Wort *Ding* zusammenhängt. Ähnlich ist der Befund bei den romanischen Bezeichnungen *cosa*, *chose*, die in engem Bezug zur *causa*, dem Gerichtsfall, stehen. Diese Dinge, *Causen*, Angelegenheiten, über die es erst zu politischem Handeln kommt, stellen dabei keine Fakten dar, sondern Angelegenheiten, die in rhetorischen Debatten auszuhandeln seien. Es sei nichts zweifelhafter, als das Verharren der Politik auf realen, faktischen Gegebenheiten, so Latour weiter. Sie gaukle ein mögliches allgemeines Einverständnis vor, das auf angeblich unumstößlichen Fakten basiert, wie dies im Begriff der *Realpolitik* zum Ausdruck komme.

Im *Parlament der Dinge* imaginiert Latour den Entwurf einer Gesellschaft (des Sozialen), in der die (konstruierte abendländische) Dichotomie zwischen Natur und Kultur überwunden wird und auch die Dinge in die Versammlungen der Menschen einbezogen werden. Im Glossar im Anhang stellt Latour seinen Entwurf anhand inhaltlicher Neuprägungen zentraler Begriffe dar. Hier finden sich entspre-

---

gung des Arbeitskreises Geschichte + Theorie. In: H-Soz-u-Kult [31.07.2012] http://hsozkult.geschichte.hu-berlin.de/termine/id=19738(abgerufen am 13.11.2019).

24 Latour 2010b (Anm. 3), S. 27-32.

25 Vgl. hierzu Latour 2005 (Anm. 4), S. 10-19, S. 29-37. Die folgenden Ausführungen wurden bereits formuliert in Christina Antenhofer: Akteurinnen und Akteure, Netzwerke, Institutionen der politischen Kommunikation. Einleitung. In: Christina Antenhofer/Lisa Regazzoni/Astrid von Schlachta (Hg.): Werkstatt Politische Kommunikation. Netzwerke, Orte und Sprachen des Politischen. Officina comunicazione politica. Intrecci, luoghi e linguaggi del »politico«. Göttingen 2010 (Schriften zur politischen Kommunikation, 6), S. 229-238, hier S. 232-233.

26 Latour 2005 (Anm. 4), S. 29-31.

chend komprimiert seine Neuinterpretationen der Begriffe *Ding* und *Objekt*, die er einander gegenüberstellt als Zeichen des neuen, veränderten Umgangs der Menschen mit den *Dingen* der Natur.[27]

---

27 Für den Zusammenhang zwischen *Natur* und *Ding* vgl. entsprechend den französischen Originaltitel des *Parlament der Dinge*: *Politiques de la nature*. Zur weiteren Ausformulierung seiner Theorie hin zu einem neuen Verständnis des Sozialen siehe Latour 2010b (Anm. 3), bes. S. 424-451. Seine Definitionen sehen wie folgt aus: »**Ding** (chose): hier in seinem etymologischen Sinn verwendet, der immer auf einen Konfliktstoff innerhalb einer Versammlung verweist, die eine Diskussion führt, welche ein gemeinsam getragenes Urteil erfordert, im Unterschied zum Objekt*. Die Etymologie des Wortes enthält den Hinweis auf das Kollektiv* (*res*, *thing*, Ding), das hier versammelt werden soll (*siehe auch* Republik*).« Latour 2010a (Anm. 3), S. 286. Die Asteriske sind von Latour als Kennzeichnung von ihm geprägter Begrifflichkeiten eingeführt; der Verweis bezieht sich auf seine Definitionen innerhalb des Glossars im Anhang, S. 285-301. – »**Objekt** im Gegensatz zu *Subjekt* (objet par opposition à sujet): Das Begriffspaar Subjekt-Objekt steht hier im Gegensatz zu den Assoziationen von Menschen und nicht-menschlichen Wesen. Objekt und Objektivität wie auch Subjekt und Subjektivität sind polemische Begriffe, erfunden, um die Politik kurzzuschließen, sobald die Natur* eingerichtet ist. Als Bürger des Kollektivs* sind sie demnach unbrauchbar, denn von diesem wird nur ihre zivile Version anerkannt: Assoziationen* von Menschen und nicht-menschlichen Wesen.« Ebd., S. 295. Latours Neuprägungen orientieren sich an den etymologischen Bedeutungen der Begriffe. Damit ist sein Neuentwurf zugleich zumindest in etymologischer Hinsicht eine Rückbesinnung auf die Wortwurzeln. Vgl. hierzu die Definitionen nach Kluge: »**Ding** *n.* (< 8. Jh.). Mhd. *dinc*, ahd. *ding*, *thin(g)*, as. *thing* läßt sich zunächst auf g. **þenga-n.* ›Übereinkommen, Versammlung, Thing‹, auch in anord. *þing*, ae. *þing*, afr. *thing*, zurückführen. Für die heutige Bedeutung ist von einer Bedeutungsverschiebung ›das, was auf dem Thing verhandelt wird, Gerichtssache' auszugehen, die wie bei *Sache* oder bei frz. *Chose* f. ›Sache‹ (aus l. *causa* f. ›Gerichtssache‹) zu einer starken Bedeutungsverallgemeinerung (›Gegenstand‹) geführt hat.« Friedrich Kluge: Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache. 23. Aufl. Berlin/New York 1999, S. 181. – »**Objekt** *n.* (< 14. Jh.). Entlehnt aus ml. *objectum* ›das (dem Verstand) Vorgesetzte‹, dem substantivierten PPP. von 1. *obicere* (*obiectum*) ›entgegenwerfen, vorsetzen‹, zu l. *iacere* ›werfen‹ und l. *ob-* (Lehnübersetzung zu gr. *antikeímenon*, auch *hypokeímenon*; deutsches Ersatzwort: ***Gegenstand***, früher genauer: *Gegenwurf*). Die Bedeutung dieses Terminus der mittelalterlichen Philosophie zeigt sich vor allem auch in ***objektiv***, das ›(vom Subjekt unbeeinflußt) vorgegeben‹ bedeutet. Der Gegensatz zu *Subjekt* liegt auch in der Grammatik vor, die damit ein Satzglied bezeichnet, das vom Prädikat betroffen ist, im Gegensatz zum Subjekt, das als Träger der Handlung gesehen wird.« Ebd., S. 596. – »**Gegenstand** *m.* (< 16. Jh.). Lehnbildung zu *Objekt* (l. *oculō obiectum n.* ›dem Auge gegenüberliegend, gegenüberstehend‹). Wird durch die Fachsprache der Philosophen durchgesetzt.« Ebd., S. 306. – »**Sache,** f. (< 8. Jh.). Mhd. *sach(e)*, ahd. *sahha*, as. *saka* aus g. **sakō f.* ›Gerichtssache, Streit, Ursache‹ [...]. Die heutige Bedeutung beruht auf einer Verallgemeinerung, die in gleicher Weise auch bei *Ding* und frz. *chose* aus l. *causa* eingetreten ist.« Ebd., S. 698.

2. Anwendungen

Latours Ansätze wurden bislang in den historischen Wissenschaften nur zögerlich aufgenommen und wenn dies geschieht, so oft in einer verkürzten Art und Weise. Latour polarisiert und reizt zum Widerspruch. Zweifellos ist es herausfordernd, Latours Beziehung zwischen Menschen und Dingen in der vorgeschlagenen Weise umzusetzen. Vorausgeschickt sei dabei, dass Latour selbst kein puristisches Denkschema offeriert und es in seiner neuen Soziologie den Leser*innen geradezu offen lässt, mit seinen Überlegungen eigenständig umzugehen. Latour ist gewiss nicht dogmatisch. Es greift jedoch gleichermaßen zu kurz, wenn man den Ansatz Latours mit sozialer Bedeutung von Dingen allein gleichsetzt, und ihre Materialität sowie das Potential als historische Akteure vernachlässigt, wenngleich im Bereich des Sozialen ein erster wichtiger Anwendungsbereich liegt. Dabei ruht die Aufmerksamkeit für die soziale Dimension der Dinge – insbesondere am Beispiel der Gabe – auf wichtigen Vordenkern und ihren Arbeiten, wie Marcel Mauss‹ Gabe (1925),[28] Maurice Godeliers neuer Reflexion über das Rätsel der Gabe (1996)[29] und Arjun Appadurais *Social Life of Things* (1986),[30] wo die wichtige Erkenntnis gewonnen wurde, dass neben Gaben beispielsweise auch Waren soziale Tatsachen sind und von Igor Kopytoff der Begriff der Objektbiographien eingeführt wurde.[31]

2.1 Beziehungen zwischen Menschen und Dingen

Kern der Anwendung der ANT auf historische Fragestellungen ist der Blick auf die Beziehungen zwischen Menschen und Dingen und nicht allein auf die Beziehungen, die über Dinge zwischen Menschen etabliert werden. Hier ist an alle Formen des Werkzeugcharakters zu denken, wo Dinge gleichsam Fortsetzungen des menschlichen Körpers werden. Die Violinistin Anne Sophie Mutter hat das am Beispiel ihrer Beziehung zur Geige wie folgt umschrieben:

»Es ist neurologisch erwiesen, dass ein Gegenstand, der lange genug als Fortsetzung des Arms mit diesem verbunden ist, im Kopf als integraler Teil mit dem Körper vernetzt wird.«[32]

Es ergibt sich eine direkte Verbindung zum praxeologischen Ansatz, zu der Frage nach der Interaktion zwischen Menschen und Dingen. Aus Perspektive der

---

28 Mauss (Anm. 21).

29 Godelier (Anm. 18).

30 Arjun Appadurai (Hg.): The Social Life of Things. Commodities in Cultural Perspective. 1. paperback ed., reprinted. Cambridge 2003 [1986].

31 Igor Kopytoff: The Cultural Biography of Things. Commoditization as Process, in: Arjun Appadurai (Hg.): The Social Life of Things. Commodities in Cultural Perspective. 1. paperback ed., reprinted. Cambridge 2003 [1986], S. 64-91.

32 Anne Sophie Mutter: Interview in Vogue 6 (2019), S. 132.

Historiker*in ist es wichtig, Dinge in ihre Kontexte einzubinden, darüber Netzwerke nachzuzeichnen, nach den Tätigkeiten und Praktiken zu fragen, die mit Dingen verknüpft sind, und ebenso nach den Spuren, die diese auf den Dingen hinterlassen haben.

2.2 Beziehung Körper – Ding

Man kann diese Mensch-Objekt-Beziehung auch weiter denken und vor allem jene Dinge in den Blick nehmen, die in engem Körperkontakt stehen. So zeigt sich etwa an spätmittelalterlichen Testamenten, dass diesen Dingen besondere Bedeutung zukam: Schmuck oder Kleidung, die man am Körper trug, wurden meist an die engsten Familienangehörigen vererbt oder als Stiftungen vermacht. Zugleich waren damit Tabuisierungen verbunden, die dazu führten, dass getragene Kleidung nur an Personen von niederem Status – etwa an Dienstleute – weiter gegeben werden durfte.[33]

Die Beziehung zwischen dem menschlichen Körper und Dingen wirft eine Reihe von Fragen auf: Wo endet der Körper? Ist die Kleidung Teil der Person? Und aus museumspraktischer Sicht: Ist es legitim, Dinge und Kleidung aus Gräbern zu entnehmen und auszustellen?[34] – Das Mittelalter hat klare Antworten auf diese Fragen, wie sich am Beispiel der Reliquien deutlich zeigt: Dinge, die mit dem menschlichen Körper der Heiligen in Berührung kamen, galten als gleichermaßen heilig, wurden als Kontaktreliquien verehrt und durften wie die Knochen selbst entnommen werden.[35]

2.3 Beziehungen zwischen Menschen – Dingen – Raum

Darüber hinaus gehend öffnet die ANT jedoch generell den Blick auf Beziehungen, die zwischen den in solchen Interaktionen miteinander in Verbindung stehenden Akteur*innen entstehen, ohne notwendigerweise den Menschen ins Zentrum der Betrachtung zu stellen. Es interessieren dann auch Beziehungen, die zwischen den Objekten entstehen, beispielsweise in einem Museum, aber auch prinzipiell in anderen räumlichen Gegebenheiten, und Beziehungen die über die Objekte zu den

---

33 Vgl. Christina Antenhofer: Topographien des sterbenden Körpers. Sakrale und profane Raumstrukturen in den Testamenten der deutschen Reichsfürsten des Mittelalters. In: Ulrich Leitner (Hg.): Corpus Intra Muros. Eine Kulturgeschichte räumlich gebildeter Körper. Bielefeld 2017 (Edition Kulturwissenschaft), S. 173-204.

34 Vgl. hierzu auch Ulrich Leitner (Hg.): Corpus Intra Muros. Eine Kulturgeschichte räumlich gebildeter Körper. Bielefeld 2017 (Edition Kulturwissenschaft).

35 Vgl. Arnold Angenendt: Heilige und Reliquien. Die Geschichte ihres Kultes vom frühen Christentum bis zur Gegenwart. München 1994.

Räumen und den Menschen kreiert werden.[36] Dies zeigt sich etwa in der Art, wie die Hängung von Gemälden in Ausstellungen oder Museen Verbindungen zwischen den Kunstwerken, den Ausstellungsräumen und den Besucher*innen schafft. Martina Löw versteht Raum geradezu als »relationale Anordnung von Gütern«. So entsteht etwa der Raumtyp *Straße* »wenn Gebäude, Fahrbahn, Passanten, Fahrzeuge, angrenzende Läden sowie Kleinelemente wie Sitzbänke, Strassenlampen, Abfallkübel, Bäume etc. in einem bestimmten Verhältnis zueinander erbaut und platziert werden und von den Menschen, die sich darin bewegen, in der Wahrnehmung und Vorstellung entsprechend verknüpft werden.«[37]

2.4 Bedingtheit der Menschen durch Dinge

Ein weiterer wichtiger Fragekomplex ist jener, wie die Dinge das Leben der Menschen mitgestalten und beeinflussen. Am Beispiel des Sammlers, wie ihn Walter Benjamin skizziert,[38] und wie ihn etwa Elias Canetti in der *Blendung*[39] meisterhaft verewigt hat, ließe sich Latours Akteur-Netzwerk-Theorie exemplarisch nachvollziehen: Der Sammler lebt für seine Objekte, die Lebewesen gleich in Beziehung zum Sammler gesetzt werden und dessen Lebensumstände entscheidend mitgestalten. Für sie wird ein eigenes Raumklima geschaffen, werden Wohnungen angemietet, Schlösser gebaut, Wohnräume geleert, Freiräume eingeschränkt. Es lässt sich also danach fragen, wie Dinge hergestellt, gelagert, verwaltet, gepflegt, recycelt wurden. Inventare von mobilen Gütern sprechen dann auch von den Expert*innen der Verwaltung und dem Spezialwissen, das sich im Umgang mit den Objekten generierte. Sie sprechen vom Aufwand, der nötig ist, um Dinge zu besitzen, zu erhalten, zu lagern und möglichst an die nächsten Generationen weiterzugeben. An dieser Stelle lässt sich gleichermaßen der ökologische Diskurs anbringen, aus dem heraus Latour ursprünglich seinen Ansatz im *Parlament der Dinge* generiert hat: Es

---

36 Vgl. etwa am Beispiel mittelalterlicher Burgen das Forschungsprojekt *Raumordnungen* des Instituts für Mittelalterliche und Frühneuzeitliche Realienkunde: https://www.imareal.sbg.ac.at/projekte/raumordnungen/ (abgerufen am 20.11.2019).

37 Ein relationales Verständnis von Raum als Grundlage für die Konzeption eines fotografischen Archivs zur Raumentwicklung. Eingesehen auf der Homepage zum Projekt: Archiv des Ortes. Sammelstrategien für ein fotografisches Archiv zur Raumentwicklung. Ein Forschungsprojekt der Zürcher Hochschule der Künste, Departement für Kunst und Medien/Institut für Gegenwartskunst in Zusammenarbeit mit der Graphischen Sammlung der Schweizerischen Nationalbibliothek. Zitat online unter: www.archiv-des-ortes.ch/index.php?seite=13 (abgerufen am 21.01.2020); grundlegend Martina Löw: Raumsoziologie. 9. Aufl. Frankfurt a.M. 2017 (Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft, 1506).

38 Walter Benjamin: Aura und Reflexion. Schriften zur Kunsttheorie und Ästhetik. Ausgewählt und mit einem Nachwort von Hartmut Böhme und Yvonne Ehrenspeck. Frankfurt a.M. 2007 (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, 1843).

39 Elias Canetti: Die Blendung. Wien 1936.

geht um die Frage der Ressourcen, der Nachhaltigkeit, des Umgangs von Menschen mit der nicht-menschlichen Umwelt.

2.5 Sprache der Dinge

Hier lässt sich auch die Sprache der Dinge festmachen, beispielsweise in Form der Informationen, die manche Dinge, etwa von Menschen geschaffene Artefakte, selbst über die Art ihrer Herstellung und Nutzung vermitteln. Als entsprechende Wissensspeicher wurden Objekte in den Wunderkammern der Frühen Neuzeit studiert und von Reisen mitgenommen, von den Handwerker*innen untersucht und in neue Formen übersetzt, wie es Kunsthistoriker*innen an den Exotica der Frühen Neuzeit aufgezeigt haben.[40] Gerade für Lernende bedeutet es einen Perspektivenwechsel zu überlegen, dass man die Dinge nicht nur kurz betrachtete, sondern sie studierte, um zu begreifen, wie sie beschaffen waren und was sie an Wissen speichern und vermitteln. Transkulturelle Objekte erweisen sich dann als Schätze für die Wissensweitergabe speziell im Bereich handwerklicher Fertigkeiten. Es gilt, Dinge als Quellen ernst zu nehmen, da sie uns Wissen jenseits der schriftlichen Quellen erschließen.

2.6 Praxeologischer Ansatz – Handlungsangebote von Dingen

Aus der praxeologischen Perspektive gilt es zu fragen, welche Handlungen sich an Dinge knüpfen und welche Handlungen diese wiederum erzwingen. Die *Agency* der Dinge liegt also auch in ihrer Fähigkeit, Tätigkeiten zu fordern, die Art ihrer Handhabung festzuschreiben. Die Handlungsangebote mancher vormoderner Objekte, etwa der sogenannten Natternzungenkredenzen, erschließen sich dabei keineswegs unmittelbar und trugen damit auch zum Narrativ des »magischen« Mittelalters bei.[41] Diese aus Edelmetall oder Korallen geschaffenen »Bäume«, an denen

---

40 Vgl. die Roundtable Diskussion »Peripatetic Objects and Transcultural Renaissances« bei der RSA Konferenz 2015 in Berlin, Konferenzprogramm S. 152, online: https://cdn.ymaws.com/www.rsa.org/resource/resmgr/2015_Berlin/pdf_of_final_program.pdf (abgerufen am 21.11.2019);Dominik Collet: Die Welt in der Stube. Begegnungen mit Außereuropa in Kunstkammern der Frühen Neuzeit. Göttingen 2007 (Veröffentlichungen des Max-Planck-Instituts für Geschichte, 232); Sabine Haag (Hg.): Dresden & Ambras. Kunstkammerschätze der Renaissance. Eine Ausstellung des Grünen Gewölbes und der Sammlungen Schloss Ambras. Schloss Ambras, Innsbruck, 14. Juni bis 23. September 2012. Wien 2012.

41 Vgl. etwa Stephan Molitor: Natternzungen im Silberschatz. Zu merkwürdigen Zimelien im Hinterlassenschaftsinventar Graf Eberhards III. von Württemberg († 1417) und ihrer Deutung (mit Edition). In: Peter Rückert/Sönke Lorenz (Hg.): Die Visconti und der deutsche Südwesten. Kulturtransfer im Spätmittelalter. I Visconti e la Germania meridionale. Trasferimento culturale nel tardo medioevo. Ostfildern 2008 (Tübinger Bausteine zur Landesgeschichte, 11), S. 317-334. Vgl. hierzu auch Christina Antenhofer: »Der Friedhof Europas.« Die Konstruktion

fossile Haifischzähne angebracht waren, sollten dazu dienen, Gift in Getränken anzuzeigen, waren zugleich und vor allem jedoch prestigereiche Schauobjekte (Abb. 1).

Neue Wege für historisches Lernen erschließen hier so genannte »hands on workshops«[42] – Formen der handwerklich-praktischen Auseinandersetzung und der experimentellen Archäologie, die dazu genutzt werden, sich anhand historischer Relikte praktisch in die Vergangenheit hineinzuarbeiten. Dabei werden die Sinne als Erkenntnisinstrumente begriffen, Übungen wie Kalligraphie, Sticken und andere handwerkliche Tätigkeiten, aber auch sportliche Aktivitäten und alltägliche Praktiken als Formen des Erkenntnisgewinns über die Vergangenheit erkannt, die das über schriftliche Quellen gewonnene Wissen um die über historische Relikte vermittelten Erkenntnisse erweitern.

2.7 Dinge als Akteure

Dinge sind dann als Akteure zu begreifen – diese Idee findet sich bereits bei Godelier in der Entzauberung der Gabe: Das Rätsel der Gabe liegt nicht in der Gabe selbst, sondern in den Beziehungen, die Gaben darüber stiften, dass sie zirkulieren.[43] Auch hier geht allerdings der Ansatz der ANT weiter, denn Dinge als Akteure ernst zu nehmen bedeutet, nicht nur die menschliche Handlungsperspektive zu berücksichtigen, sondern auch Objekte gleichberechtigt als Handelnde in der Geschichte aufzuzeigen. Dieser Zugang wird im Bezug auf Apparate und Roboter, Hybride wie Cyborgs[44] deutlich oder wenn man wie Karen Barad aus der physikalischen Perspektive auf die Agency der Materie blickt und sie in Partikeln zerlegt, die ständig in Bewegung sind.[45]

Prototyp des handelnden Dings wäre der Fetisch oder generell die Vorstellungen beseelter Dinge.[46] Lorraine Daston hat die Idee der Handlungskraft der Dinge

---

des Mittelalters über die Fetisch- und Reliquiendebatten. In: Andreas Exenberger (Hg.): Ein Fels in der Brandung? Bischof Golser und der Innsbrucker Hexenprozess von 1485. Kufstein 2015, S. 171-200.

42 Vgl. beispielsweise die Workshops mit den Realien des Grosvenor Museum in Chester im Rahmen des AHRC Network *The Mobility of Objects Across Boundaries 1000-1700* https://mobilityofobjectsacrossboundaries.wordpress.com/(abgerufen am 20.11.2019).

43 Vgl. Godelier (Anm. 18), bes. S. 145-153, 291-295.

44 Vgl. Stefan Schreiber: Die Figur der Cyborg in der Vergangenheit. Posthumanismus oder eine neue sozial(er)e Archäologie? In: Stefan Schreiber u.a. (Hg.): Massendinghaltung in der Archäologie. Der material turn und die Ur- und Frühgeschichte. Leiden 2016, S. 309-330.

45 Karen Barad: Agentieller Realismus. Über die Bedeutung materiell-diskursiver Praktiken. 2. Aufl. Berlin 2017 (edition unseld, 45).

46 Christina Antenhofer (Hg.): Fetisch als heuristische Kategorie. Geschichte – Rezeption – Interpretation. Bielefeld 2011 (Kultur- und Medientheorie).

Abb. 1: Sog. Natternzungen-Kredenz, um 1450 © KHM Wien



im Sinne des Sprechens in ihrem Buch *Things that talk* untersucht und darauf hingewiesen, wie sehr sie auch abseits religiöser Vorstellungen sprechender Idole etc. vor allem im Bereich der Justiz verankert ist, wo Dinge Beweiskraft haben, spre-

chen bzw. handeln, indem sie Hinweise auf die Tat geben und die Täter*innen überführen.[47]

2.8 »Aura des Dings«

Eine besondere Eigenschaft historischer Relikte ist, dass sie aus der Vergangenheit in die Gegenwart hereinreichen. Das macht sie für historisches Lernen enorm wichtig. Man könnte auch sagen, sie sind Spuren der Vergangenheit oder Zeugnisse, die beweisen, dass es die Geschichte gegeben hat. Sie schaffen eine haptische Verbundenheit mit den Menschen der Vergangenheit – historische Relikte gilt es also, mit all ihrer Patina zu bewahren.

Die Prägung des Begriffes *Aura* geht auf Walter Benjamin zurück. Er sah die Bedeutung der Geschichte allein in ihrem Hereinreichen in die Gegenwart, insofern aktualisiere jede Gegenwart ihre jeweilige Geschichte. Dem Gegenstand kommt in diesem Zusammenhang die Bedeutung zu, aus der Vergangenheit in die Gegenwart hereinzureichen, und es ist dieser Aspekt, der ihm seine Aura gibt. »Man kann den gleichen Tatbestand folgendermaßen kennzeichnen: zum ersten Mal – und das ist das Werk des Films – kommt der Mensch in die Lage, zwar mit seiner gesamten lebendigen Person aber unter Verzicht auf deren Aura wirken zu müssen. Denn die Aura ist an sein Hier und Jetzt gebunden. Es gibt kein Abbild von ihr.«[48]

Laut Benjamin ist daher auch nur das Original geeignet, diese Aura zu vermitteln. In dem von Benjamin diagnostizierten *Zeitalter der technischen Reproduzierbarkeit* verlieren die Gegenstände die Aura und werden zu auralosen (seelenlosen) Kopien.[49] Die Frage der Echtheit sieht er als eine Frage der Moderne an: »›Echt‹ war ein mittelalterliches Madonnenbild ja zur Zeit seiner Anfertigung noch nicht; das wurde es im Laufe der nachfolgenden Jahrhunderte und am üppigsten vielleicht in dem vorigen.«[50]

---

47 Lorraine Daston: Introduction. Speechless. In: Dies. (Hg.): Things That Talk. Object Lessons From Art and Science. New York, NY 2004, S. 9-24.

48 Walter Benjamin: Das Kunstwerk im Zeitalter seiner technischen Reproduzierbarkeit. Drei Studien zur Kunstsoziologie. Frankfurt a.M. 1977 [1963] (Edition Suhrkamp, 28), S. 25.

49 »Noch bei der höchstvollendeten Reproduktion fällt *eines* aus: das Hier und Jetzt des Kunstwerks – sein einmaliges Dasein an dem Orte, an dem es sich befindet. An diesem einmaligen Dasein aber und an nichts sonst vollzog sich die Geschichte, der es im Laufe seines Bestehens unterworfen gewesen ist. Dahin rechnen sowohl die Veränderungen, die es im Laufe der Zeit in seiner physischen Struktur erlitten hat, wie die wechselnden Besitzverhältnisse, in die es eingetreten sein mag. Die Spur der ersteren ist nur durch Analysen chemischer oder physikalischer Art zu fördern, die sich an der Reproduktion nicht vollziehen lassen; die der zweiten ist Gegenstand einer Tradition, deren Verfolgung von dem Standort des Originals ausgehen muß. Das Hier und Jetzt des Originals macht den Begriff seiner Echtheit aus.« Vgl. Benjamin (Anm. 48), S. 11-12.

50 Benjamin (Anm. 48), S. 12.

Es ist also die Geschichte des Gegenstands, die ihm seine Aura verleiht, ein zeitlicher Faktor, der sich mit der Materialität verbindet und in den Gebrauchsspuren niederschlägt. Deutlich zeigt sich dies am so genannten »Brautbecher der Margarete Maultasch« (Abb. 2).[51] Der Silberbecher wurde im späten 18. Jahrhundert gemeinsam mit anderen Gegenständen auf Schloss Tirol im heutigen Südtirol gefunden, gelangte im 19. Jahrhundert in die Ambraser Sammlungen (Innsbruck) und von dort in das Kunsthistorische Museum in Wien. Mündliche Zuschreibungen verbanden die Schale mit der wohl berühmtesten Schlossherrin, Margarete von Tirol, genannt Maultasch – die letzte Tiroler Gräfin, die 1363 Tirol an die Habsburger übergab. Bekannt wurde sie vor allem durch den Umstand, dass sie ihren ersten Gemahl, Johann Heinrich von Luxemburg, den jüngeren Bruder Karls IV., vor verschlossenen Burgtoren stehen ließ und damit die unglückliche Ehe beendete. Die Nachwelt dichtete ihr ausschweifende Sexualität an, ausgedrückt im Namen *Maultasch*.

Die Verbindung erhaltener Objekte mit prominenten Persönlichkeiten ist dabei ein üblicher Vorgang.[52] Bedingt wurde er in diesem Fall auch durch den Umstand, dass der Becher eine sehr bezeichnende Aufschrift hat: »LIEBES LANGER MANGEL IST MINES HERZEN ANGEL.« Der Becher wurde daher als Hochzeitsgeschenk interpretiert, das Margaretes zweiter Gemahl, Ludwig der Brandenburger, ihr gegeben und damit auf den Liebesmangel in ihrer ersten Ehe angespielt habe. – Diese Interpretation ist historisch unhaltbar und anachronistisch, da ein mittelalterliches Brautgeschenk der Repräsentation von Braut und Bräutigam und ihrer Familien diente und nicht auf eine problematische frühere Ehe anspielen würde. Mittlerweile konnte festgestellt werden, dass es sich hier um einen defekten Becher handelt, der lediglich der Rest eines einstigen Kokosnusspokals war und wohl weggeworfen wurde. Zeitlich ist er zudem vor der besagten Eheschließung anzusiedeln.

Erstaunlich aus der Perspektive der Objektbiographie ist der Umstand, dass anlässlich des 650. Jubiläums des Übergangs von Tirol an die Habsburger 2013 eine Replik des Bechers angefertigt wurde, damit auch auf Schloss Tirol dieses Relikt der Zeit der letzten Gräfin von Tirol wieder präsent sein konnte. Bei der Replik mussten dabei alle Mängel des »Originals« nachgebildet werden: Nur in dieser von

51 Vgl. ausführlich Christina Antenhofer: Der sogenannte »Brautbecher der Margarete Maultasch« im Blick der kulturgeschichtlichen Fragen zur materiellen Kultur des Spätmittelalters. In: Christoph Haidacher/Mark Mersiowsky (Hg.): 1363-2013. 650 Jahre Tirol mit Österreich. Innsbruck 2015 (Veröffentlichungen des Tiroler Landesarchivs, 20), S. 255-277. Die Bezeichnung geht zurück auf: Hans Wieser: Der Brautbecher der Margarete Maultasch. Innsbruck 1965 (Schlern-Schriften, 234).

52 Vgl. Philippe Cordez (Hg.) : Charlemagne et les objets. Des thésaurisations carolingiennes aux constructions mémorielles. Bern u.a. 2012 (Das Atelier. Arbeiten zur Kunstgeschichte und zur Museumskunde, 5).

den Spuren der Zeit gezeichneten Form ist diese Schale – selbst als Kopie – offensichtlich identitätsstiftend und verkörpert zugleich die einstige Selbständigkeit des Landes Tirol.[53]

Die identitätsstiftende Bedeutung, die einzelne historische Relikte für lokale Gemeinschaften oder ganze Nationen haben, gehört zu den weiteren Faktoren der Agency insbesondere historischer Objekte, die sich in den daran generierten Narrativen abbildet.

2.9 »Eigensinn der Dinge«

Dinge leisten über ihre Materialität schließlich Widerstand, sie bedingen bestimmte Arten des Bearbeitens, des Umgangs mit ihnen. Besondere Bedeutung kommt dabei der Materie zu, aus der sie geschaffen sind, und die wesentlichen Anteil an dem hat, was Gernot Böhme die Atmosphäre nannte, die Dinge in der Lage sind zu schaffen. Am Beispiel der Spanplatte hat er dabei vorgeführt, wie innere Beschaffenheit und Oberflächendesign gerade bei neuen Materialien auseinanderdriften können:

»Die Spanplatte: innerlich grislich, braun, charakterlos, äußerlich imponierend als Buche, Eichenholz, aber auch als Marmor oder Metall und dann in vielfältiger Weise glänzend durch dekoratives Resopal. Ein ähnliches Auseinandertreten von Materialität und Oberfläche, von Sein und Schein findet sich auch beim Plastik.«[54]

Hier eröffnet sich ein breites Spektrum nicht nur der Untersuchung von Dingen, sondern der Frage des verwendeten Materials und was dies für die Bearbeitung bedeutet, aber auch für die Gewinnung von Materialien wie generell für den Umgang der Menschen damit.

2.10 Dinge in feministischer Perspektive

Besondere Bedeutung kommt Dingen schließlich in feministischer Perspektive zu, wie das neue Interesse an der Materialität insgesamt zu einem der zentralen Innovationsmomente in den gegenwärtigen Gender Studies geworden ist. Hier sind gleich mehrere Aspekte zu bedenken. Dinge vermögen erstens als Quellen für Gruppen von Menschen zu fungieren, die in der schriftlichen Überlieferung wenige Spuren hinterlassen haben. Sowohl in historiographischen wie in archivalischen Quellen sind die Perspektiven von männlichen westlichen

---

53 Vgl. den Online-Bericht www.provinz.bz.it/news/de/news.asp?news_action=4&news_article_id=435694 (abgerufen am 29.11.2019).

54 Gernot Böhme: Atmosphäre. Essays zur neuen Ästhetik. 3. Aufl. Berlin 2017 (Edition Suhrkamp, 2664), S. 57-58.

Abb. 2: Sog. »Brautschale der Margarete Maultasch« © KHM Wien



Oberschichtsangehörigen immer noch überproportional stark vertreten gegenüber weniger privilegierten Schichten und generell der Perspektive von Frauen. Materielle Spuren, wie sie etwa die Archäologie erschließt, eröffnen Wege, auch andere Stimmen zum Sprechen zu bringen.[55] Zweitens bedeutet die Hinwendung zur Materialität den Versuch, Dualismen entlang der Grenzen Kultur/Natur,

55 Vgl. Karen Dempsey u.a.: Beyond the Martial Façade: Gender, Heritage and Medieval Castles. In: International Journal of Heritage Studies (2019), S. 1-18 DOI: 10.1080/13527258.2019.1636119.

Geist/Körper, männlich/weiblich zu überwinden, was besonders für die Geschlechterforschung von immenser Bedeutung ist. Drittens rücken damit Körper und leibliche Empfindungen, Sinnlichkeit und Wahrnehmung sowie generell Praktiken verstärkt in das Interesse der Forschung. Im Sinne der neuen Ökologiedebatten wird viertens zudem eine ethisch-verantwortliche Haltung gegenüber der Umwelt vertreten.[56]

3. Grenzen

So vielfältig das Potential der Forschungsansätze im Zeichen eines neuen Interesses an der Materialität ist, gilt es zugleich, die Grenzen des Zugangs zu reflektieren. Dies sind einerseits Grenzen hinsichtlich der Anwendbarkeit auf historische Fragestellungen und andererseits Grenzen, die sich hinsichtlich ethischer Fragen auftun, die der New Materialism aufwirft.

3.1 Keine neue Soziologie

Zunächst möchte ich eine pragmatische Grenze nennen, die ich in meinen Forschungen gezogen habe: In der Anwendung auf historische Beispiele ist es m.E. nicht operationalisierbar, die Kategorie des Sozialen so weit auszudehnen, dass diese auch nicht-menschliche Akteure wie unbelebte Dinge mit einbezieht. Eine derart neue Nomenklatur würde in der historischen Forschung zu Schwierigkeiten führen und wohl noch mehr im Bereich des historischen Lernens. Dies betrifft nicht nur Dinge, sondern beispielsweise auch Tiere, wo etwa die Human-Animal-Studies die Differenz Mensch-Tier nicht gänzlich aufgeben. Insofern sehe ich das Potential der ANT nicht darin, die Unterschiede zwischen Menschen und Nicht-Menschen aufzuheben, sondern vielmehr auf die relationalen Beziehungen zwischen Menschen und nicht-menschlicher Umwelt zu blicken und damit zur Erkenntnis des Konstruktcharakter von Geschichte beizutragen.[57] Es geht um veränderbare Begegnungen von Menschen und materieller Umwelt, die am Erkenntnisprozess selbst Anteil haben.[58]

---

56 Vgl. hierzu Rick Dolphijn/Iris van der Tuin: New Materialism: Interviews & Cartographies. Ann Arbor 2012, bes. das Interview mit Rosi Braidotti, S. 19-37, und jenes mit Karen Barad, S. 48-70. Vgl. auch Martin Kallmeyer: New Materialism: neue Materialitätskonzepte für die Gender Studies. In: Beate Kortendiek/Birgit Riegraf/Katja Sabisch (Hg.): Handbuch Interdisziplinäre Geschlechterforschung. Wiesbaden 2019 (Geschlecht & Gesellschaft, 65), S. 437-446.

57 Vgl. hierzu den Beitrag von Iris van der Tuin in diesem Band.

58 Vgl. etwa zur Bedingtheit von Forscher*innen durch ihre Körper und deren Befindlichkeiten Christina Antenhofer: Emozionalità nella storia. Riflessioni sullo sfondo di Storia e Psicoana-

3.2 Posthumanismus

Erstaunlichen Zuspruch und radikales Weiterdenken erfahren Latours Positionen in den Archäologien. Sie sind es zudem, die darauf hinweisen, dass man auch mit ihnen über Dinge diskutieren möge und nicht nur mit Theoretiker*innen. Schließlich haben Archäologien gewissermaßen in den Niederungen der Dinge bereits gewühlt, lange bevor es wieder en vogue wurde, sich mit diesen zu beschäftigen. Der lange postulierte Primat der Texte bedeutete für die Archäolog*innen oft, reine Hilfsarbeit zu leisten immer dort, wo Texte schweigen. Umgekehrt sind es gerade sie, die häufig genug nur Dinge vorfinden und diese zum Sprechen bringen müssen. Dies mag auch erklären, wieso sich gerade unter ihnen besonders markante Positionen des Weiterdenkens finden.[59] Stefan Schreiber plädiert etwa dafür, Mensch-Ding-Konfigurationen noch radikaler zu denken, als sie von Latour konzipiert wurden, und greift auf den von Haraway geprägten Begriff *Cyborg* zurück, um die Kritik des Postkolonialismus und Feminismus deutlich zu machen und darüber »unsichtbare und subalterne Akteur*innen« zum Sprechen zu bringen. Für Schreiber verdienen auch Dinge, Tiere und jegliche hybride Natur-Kultur-Wesen den Status von Akteur*innen.[60] Dezidiert vertritt er dabei die Position des Posthumanismus. Aus feministischer und posthumanistischer Perspektive schließen hier auch die Überlegungen von Karen Barad an. An die Stelle von autonomen Individuen setzt sie vielmehr einen »fortlaufende[n] Fluß von Tätigkeit« und bezeichnet dies als Intraaktion.[61] Apparate sind für Barad also nicht wie bei Latour ein Verbund von Menschen und Nicht-Menschen, sondern sie sind die Bedingungen der Möglichkeit von »Menschen« und »Nicht-Menschen«.[62]

So sehr ich den emanzipatorischen Ansatz dieser Zugänge schätze, so sehr halte ich es für gefährlich, die Grenzen zwischen Menschen und Nicht-Menschen derart aufzuweichen. Thomas Meier gibt diesbezüglich zu bedenken, dass es lange genug in der Geschichte gedauert hat, die Menschenrechte einzufordern, die immer noch nicht überall umgesetzt sind. Es sei also davor zu warnen, die Kategorie des Humanen leichtfertig über Bord zu werfen.[63] Andererseits plädiert etwa

lisi e La scrittura della storia di Michel de Certeau. In: Discipline filosofiche XVIII/1 (2008), S. 83-99.

59 Vgl. Stefan Schreiber u.a. (Hg.): Massendinghaltung in der Archäologie. Der material turn und die Ur- und Frühgeschichte. Leiden 2016.

60 Schreiber (Anm. 44), S. 311.

61 Vgl. Barad (Anm. 45), S. 21.

62 Ebd., S. 26.

63 Thomas Meier: Dingeleien. (Zu) kurze Anmerkungen zu phänomenologischen Ding-Theorien. In: Stefan Schreiber u.a. (Hg.): Massendinghaltung in der Archäologie. Der material turn und die Ur- und Frühgeschichte. Leiden 2016.

Karen Barad gerade aus einer Haltung der Verantwortlichkeit und aus ethisch-moralischen Prinzipien im Hinblick auf soziale Gerechtigkeit und Umwelt heraus für einen posthumanistischen Ansatz.[64]

3.3 Fetischisierung der Dinge und des Konsums

In den gegenwärtigen Debatten um die Dinge lässt sich ein Phänomen beobachten, das Karl Marx bereits als bedenklich beschrieben hat: Die Vermenschlichung der Dinge und die Reifizierung der Menschen. Latour selbst hat auf den Konstruktionscharakter hingewiesen, der im Fetischismus als kulturellem Phänomen steckt, und zugleich auf die Tatsache, dass dies letztlich von Menschen gemachte Entitäten sind, die man mit übersinnlichen Kräften ausstattet.[65] Ich sehe es somit als Aufgabe historischen Lernens an, auf die Gemachtheit von Artefakten hinzuweisen und damit den Geniekult vergangener Zeiten ebenso zu reflektieren wie den Markenfetischismus der Gegenwart.[66]

3.4 Dingmystik

Bedenklich ist die Dingmystik, die sich im Gewand phänomenologischer Zugänge präsentiert und in einer – der Nähe zum nationalsozialistischen Gedankengut ungeachtet – unkritischen Rezeption Heideggerschen Gedankenguts niederschlägt.[67]

3.5 Naiver Positivismus

Gleichermaßen bedenklich ist der naive Positivismus, der sich mitunter wieder bemerkbar macht. New Materialism bedeutet nicht, dass man den Linguistic Turn mit all seinen Erkenntnissen ad acta legen kann, um sich wieder am So-Sein der Welt zu erfreuen. Letztlich ist Foucault nicht nur als Vordenker des Linguistic Turn zu sehen, sondern ebenso des neuen Interesses an Raum und Materie, wenn er etwa auf die Bedingtheit der menschlichen Körper durch Räume hinweist. Auch Dinge werden konstruiert und dekonstruiert. Sie erschließen sich in Verstehensprozessen nicht leichter oder schwerer als Texte.[68] Zu warnen ist hier auch vor

---

64 Vgl. Dolphijn/van der Tuin (Anm. 56), S. 48-70.

65 Vgl. Antenhofer (Anm. 46).

66 Vgl. ausführlich dazu die Beiträge in ebd.

67 Vgl. ausführlich dazu die Kritik bei Thomas Meier (Anm. 63).

68 Vgl. hierzu die Ausführungen von Iris van der Tuin in diesem Band.

neuen biologischen Essentialismen, im Zeichen derer etwa wieder Geschlechterdifferenzen naturalisiert und absolut gesetzt werden.[69]

3.6 Abwälzen von Verantwortung auf die Dinge

Die Entmachtung des Menschen in der Sozietät der Aktanten trägt in sich auch die Gefahr, die Verantwortung auf die Dinge abzuwälzen. Wenn es letztlich die Dinge sind, die Handlungen geradezu erzwingen, können diese auch verantwortlich gemacht werden für damit eventuell verbundene Gewalttaten.[70]

3.7 Grenzen der Dinge

Problematisch ist es letztlich auch, die Grenzen der Dinge zu ziehen, Dinge von so etwas wie Nicht-Dingen abgrenzen zu wollen: Was zählt zu den Objekten – Pflanzen, Tiere, Menschen, tote Menschen, Körper? Ist dies nur eine Frage der Perspektive? Im Bereich von Museum und Ausstellung stellen sich diese Fragen grundsätzlich: Wie sieht es mit menschlichen Überresten im musealen Kontext aus?[71] Dürfen diese gezeigt werden? Letztlich laufen solche Fragen auf existentielle Überlegungen hinaus, wie sie sich beim Umgang mit Geschichte immer auftun, Fragen nach dem Wechselspiel zwischen Mensch und Materie, Leben und Tod.

---

69 Vgl. etwa die Positionen von Stephen Pinker; siehe am Beispiel der Emotionsgeschichte den Überblick bei Jan Plamper: Geschichte und Gefühl. Grundlagen der Emotionsgeschichte. München 2012, S. 177-293.

70 Hinweis von Thomas Meier im Workshop *Dinge in historischer und theoretischer Reflexion* (Innsbruck, 25.10.2018).

71 Vgl. Deutscher Museumsbund: Empfehlungen zum Umgang mit menschlichen Überresten in Museen und Sammlungen, April 2013. https://www.museumsbund.de/wp-content/uploads/2017/04/2013-empfehlungen-zum-umgang-mit-menschl-ueberresten.pdf (abgerufen am 21.11.2019).

Tabelle 1: Anwendungen und Grenzen der ANT in den Geschichtswissenschaften

<table>
<tr><th colspan="2">Die Akteur-Netzwerk-Theorie in den Geschichtswissenschaften</th></tr>
<tr><th>Anwendungen</th><th>Grenzen</th></tr>
<tr><td>Beziehungen zwischen Menschen und Dingen</td><td>Keine neue Soziologie</td></tr>
<tr><td>Beziehung Körper – Ding</td><td>Posthumanismus</td></tr>
<tr><td>Beziehungen zwischen Menschen – Dingen – Raum</td><td>Fetischisierung der Dinge und des Konsums</td></tr>
<tr><td>Bedingtheit der Menschen durch Dinge</td><td>Dingmystik</td></tr>
<tr><td>Sprache der Dinge</td><td>Naiver Positivismus</td></tr>
<tr><td>Praxeologischer Ansatz – Handlungsangebote von Dingen</td><td>Abwälzen von Verantwortung auf die Dinge</td></tr>
<tr><td>Dinge als Akteure</td><td rowspan="4">Grenzen der Dinge</td></tr>
<tr><td>»Aura des Dings«</td></tr>
<tr><td>»Eigensinn der Dinge«</td></tr>
<tr><td>Dinge in feministischer Perspektive</td></tr>
</table>

Frühes Lernen jenseits von Schule

Kinderkulturen und ihre Materialitäten
Überlegungen zu Artefakten als Gegenstand von Forschung und historischem Lernen

Wiebke Hiemesch

Im März 2019 hospitiere ich für sechs Wochen in dem Projekt »Bridging the Gap« am Israel Museum, einem Kunstprojekt mit Kindern aus Ost- und Westjerusalem. Nach einer der Sitzungen, die meisten der Kinder haben den Atelierraum bereits verlassen, zeigt eine Mitarbeiterin mir die »Dolls«, die die Kinder dieses Jahr herstellten. Sie öffnet langsam eine der großen weißen Atelierschubladen, in der fertige und laufende Arbeiten aufbewahrt werden. Während sie mir ihre Begeisterung ausdrückt, ist meine Aufmerksamkeit schon von den etwa zwanzig 20cm großen fragilen Puppen gefangen. Langsam holt die Mitarbeiterin sie Stück für Stück aus ihrem temporären Zuhause und stellt sie auf einen der Tische, die von bunt gesprenkelten Wachstischdecken bedeckt sind. Mit meiner Fotokamera versuche ich jedes ihrer zahlreichen Details einzufangen. Sobald ich eine der Puppen fertig fotografiert habe, wird mir eine neue gebracht.

Ich bin ergriffen von der Sorgfalt, mit der die Puppen gestaltet sind. Ich möchte wissen, wie sie entstanden, wer sie sind, was mit ihnen passieren wird. Und doch kann ich mich zu diesem Zeitpunkt noch nicht wirklich auf sie einlassen. Wir sind in Eile, die kurze Begegnung passiert ungeplant.

Zurück in Deutschland bleiben mir 48 Fotografien und meine Notizen. Die »Dolls« entstanden im Rahmen eines kunstpädagogischen Angebots und sind Produkt der kollektiven Zusammenarbeit von Kindern aus Ost- und Westjerusalem. An ihnen möchte ich in diesem Beitrag nachvollziehen, wie in der künstlerischen Praxis politische Konflikte verhandelt werden, beziehungsweise – einen Schritt zurück – wie eine solche forscherische Auseinandersetzung methodologisch zu fassen wäre.

Mein gezieltes Interesse an den »Dolls« steht im Kontext aktueller Forschungen zu von Kindern geschaffenen Artefakten als Quellengrundlage von Forschungen zu historischen und politischen Ereignissen.[1] Es ist in der subjektorientierten Mikro-

---

1 Die Forschungen erfolgen innerhalb eines Post-Doc-Projektes sowie dem DFG geförderte Projekt »Paradoxe Bildung – Widerstand – Überleben. Geheimer Unterricht und Kinderzeichnungen im Frauenkonzentrationslager Ravensbrück« (BA 1678/7-1: Laufzeit: 1.1.2020 –

geschichte der Kindheit verortet, die auch als »Geschichte der Kinder« bezeichnet wird und verbunden mit Fragestellungen auf einerseits methodologisch-methodischer Ebene und andererseits Fragestellungen der historischen Bildungspraxis.

Um kollektive Aktivitäten von Kindergruppen beschreiben zu können, wurde in der Erziehungswissenschaft der Begriff Kinderkultur vorgeschlagen. In der Literatur wird zwischen einer *Kultur für Kinder* und einer *Kultur von Kindern* unterschieden; also ganz klassisch zwischen einerseits ›structure‹ – von Erwachsenen *für Kinder* geschaffene Dinge, Angebote und Bedingungen – und andererseits subjektiver ›agency‹ – kulturellen Ausdrücken und Dingen, die *von Kindern* geschaffen und hervorgebracht werden. In diesem Beitrag wird ein Vorschlag entwickelt, diese Dualität zu einer Triade um die *Kinderdinge* zu erweitern. Dafür richte ich meine Aufmerksamkeit auf die Materialitäten, auf materielle Phänomene von Kinderkulturen.[2] Genauer werden die »Dolls« als von Kindern mit »Geschick« geschaffene materielle Phänomene – hier Kinderdinge – unter artefakttheoretischer Perspektive zum Gegenstand einer Fallstudie.[3]

Dass Dinge in einer Kulturgeschichte der Kindheit nicht neu sind, sondern seit Längerem diskutiert werden, zeigt unter anderem Ingeborg Weber-Kellermanns gleichnamige kulturanthropologische Studie aus dem Jahr 1979.[4] Den Kinderdingen wurde aber in der Forschung nur bedingt zugebilligt, konstitutiv an sozialen Prozessen beteiligt zu sein.[5] Der Akteursstatus von Dingen und die wechselseitigen Beziehung zwischen Menschen und der sie umgebenden materiellen Welt rück-

31.12.2023, Projektleitung: Meike S. Baader). In dem Projekt werden im Lager entstandene Kinderzeichnungen und Unterrichtsbücher unter methodologischen und bildungshistorischen Fragestellungen ausgewertet.

2 Mit dem Terminus »Materialitäten« (als ein »Reflexionsbegriff«) beziehe ich mich zunächst auf das Phänomen einer physischen Gestalt, die in kinderkulturellen Praktiken entsteht, umgeformt und/oder umgedeutet wird. Materialitäten sind mit bestimmten physischen Eigenschaften verbunden, die bestimmte Handlungen ermöglichen und andere ausschließen. Insofern sind sie nicht als starr und passiv zu verstehen. Vgl. zum Begriff Materialität: Jens Soentgen: Materialität. In: Stefanie Samida/Manfred E. H. Eggert/Hans Peter Hahn (Hg.): Handbuch Materielle Kultur. Bedeutungen, Konzepte, Disziplinen. Stuttgart 2014, S. 226-229.

3 Vgl. Manfred K. H. Eggert: Artefakt. In: Stefanie Samida/Manfred E. H. Eggert/Hans Peter Hahn (Hg.): Handbuch Materielle Kultur. Bedeutungen, Konzepte, Disziplinen. Stuttgart 2014, S. 169-173.

4 Vgl. u.a. Ingeborg Weber-Kellermann: Die Kindheit. Eine Kulturgeschichte. Frankfurt a.M. 1979.

5 Vgl. für materialitätstheoretische Texte bspw. Burkhard Fuhs: Der Zauber der Dinge in der Kindheit Materielle Kinderkultur im Kontext von Sach- und Erinnerungsforschung. In: Christina Schachtner: Kinder und Dinge. Dingwelten zwischen Kinderzimmer und FabLabs. Bielefeld 2014, S. 63-88; Karin Priem/Gudrun M. König/Rita Casale (Hg.): Die Materialität der Erziehung: Kulturelle und soziale Aspekte pädagogischer Objekte [Zeitschrift für Pädagogik. 58. Beiheft], Weinheim 2012.

ten dann in zunehmendem Maß durch Theorien des sogenannten *material turn* ins Blickfeld.

Dieser Beitrag erschließt demnach kein neues Feld, sondern denkt bestehende Ansätze zur Erforschung von Kinderkultur(en) auf der Grundlage aktueller Theorieentwicklungen weiter. Dazu werden Überlegungen zur Auswertung von Artefakten mit Fokus auf Kinderkulturen und ihre Materialitäten angestellt. In einem ersten Schritt wird der Themenkomplex gesichtet, der hier als Forschungskonstrukt »Kinderkultur(en)« zusammengefasst wird, um ihn dann durch ausgewählte Theorien materieller Kulturen zu erweitern. Diese theoretischen Überlegungen werden an den eingangs vorgestellten »Dolls« erprobt. Es handelt sich dabei nicht im engeren Sinne um historisch entstandene Artefakte. Durch das Erkenntnisinteresse an ihnen als Artefakte eines historisch gewachsenen politischen Konflikts eignen sie sich aber dazu, die in diesem Beitrag anvisierte Triade *Kultur für Kinder*, *Kultur der Kinder* und *Kinderdinge* zu diskutieren.

1. Forschungskonstrukt Kinderkultur(en)

1.1 Wissenschaftshistorische Entstehungslinien

Der Terminus »Kinderkultur« entstand im Kontext eines grundlegenden Wandels im Nachdenken über Kinder und Kindheit. Angeregt durch die Studien von Philippe Ariès und Lloyd DeMause in den 1960 und 1970er Jahren,[6] hinterfragten unter anderem Historiker_innen, Erziehungswissenschaftler_innen und Soziolog_innen die bis dahin als natürlich angenommene Erziehungsbedürftigkeit von Kindern als unfertige Gesellschaftsmitglieder und die damit einhergehenden Machtverhältnisse. In den Blick geriet zunehmend, wie das Verhältnis zwischen einer älteren und der nachkommenden Generation zu unterschiedlichen historischen Zeitpunkten und in unterschiedlichen gesellschaftlichen Konstellationen ausgedeutet und gestaltet wurde.

Meike S. Baader zeichnet dieses »Reflexivwerden von Kindheit« im Kontext der »Neuen sozialen Bewegungen« und der gesellschaftlichen Umbruchsprozesse seit den 1960er Jahren nach. Frauen-, Studenten- und Kinderrechtsbewegung kritisierten unter anderem das bürgerliche Familienideal sowie die gesellschaftliche Unterdrückung der Frau und machten auf Kinder als marginalisierte Gruppe

6 Vgl. Philippe Ariès: Geschichte der Kindheit. 12. Auflage München 1996; Lloyd DeMause (Hg.): Hört ihr die Kinder weinen? Eine psychogenetische Geschichte der Kindheit. Frankfurt a.M. 1977.

aufmerksam.[7] Florian Eßer, Meike Baader, Tanja Betz und Beatrice Hungerland sprechen von einem »interlinking of an analytical and an emancipatory focus«, dem Zusammenwirken von politischen Forderungen aus der Zivilgesellschaft und wissenschaftlichen Debatten, die eine neue Sicht auf das Kind als »Akteur« mit eigener »agency« hervorbrachten.[8] In Folge dieses Wandels erschien auch der erste deutschsprachige Text, der den Terminus Kinderkultur breiter ausformuliert. Unter der Autor*innenschaft »Hofmann's Comic Theater«-Kollektiv wurden mit dem Aufsatz »Kinderkultur« im Kursbuch 1973 mehr öffentliche Räume für Kinder in West-Berlin gefordert.[9]

Inzwischen hat sich die (historische) Kindheitsforschung zu einem eigenen Forschungsfeld etabliert. In den letzten Jahren erschienen sowohl epochen- und lokalspezifische Studien als auch Überblickswerke aus der Geschichts- und Erziehungswissenschaft.[10] Sie begreifen Kindheitsgeschichte als Teil einer umfassenden Gesellschaftsgeschichte. Baader, Eßer und Schröer etwa theoretisieren in ihrer Geschichte der Sorge die jeweiligen Diskurse über »Kindheit« als »Verdichtungen des Modernisierungsprozesses«.[11] Die Frage nach Kindheit ist mit einer gesellschaftstheoretischen Perspektivierung nicht einfach ein partikulares Interesse der Kindheitsforschung, sondern stellt mit ihrem Fokus auf das Generationenverhältnis immer auch die Frage, wie Menschen insgesamt gesellschaftliches Zusammenleben verstehen und gestalten. Des Weiteren finden zunehmend die Leistungen von Kindern an der Hervorbringung von Kultur(en) sowie ihre Handlungsfähigkeit – ihre agency – Aufmerksamkeit. Die Bezeichnung »Geschichte der Kinder« umspannt –

---

7 Vgl. Meike Sophia Baader: Die Reflexive Kindheit. In: Meike S. Baader/Florian Eßer/Wolfgang Schröer (Hg.): Kindheiten in der Moderne. Eine Geschichte der Sorge. Frankfurt a.M. 2014, S. 414-455.

8 Florian Eßer/Meike Sophia Baader/Tanja Betz/Beatrice Hungerland: Reconceptualising agency and childhood. An Instroduction. In: Dies. (Hg.): Reconceptualising agency and childhood: new perspectives in childhood studies. New York 2016, S. 1-16, hier S. 5.

9 Vgl. Hoffmann's Comic Teater: Kinderkultur. In: Kursbuch Kinder, H. 34 (1973), S. 25-50. Vgl. zu einer wissenschaftsgeschichtlichen Darstellung auch Meike S. Baader: ›An der großen Schaufensterscheibe sollen sich die Kinder von innen und die Passanten von außen die Nase platt drücken‹. Kinderläden, Kinderkulturen und Kinder als Akteure im öffentlich- städtischen Raum seit 1968. In: Meike S. Baader/Ulrich Herrmann (Hg.): 68 – Engagierte Jugend und Kritische Pädagogik. Impulse und Folgen eines kulturellen Umbruchs in der Geschichte der Bundesrepublik. Weinheim 2010, S. 232-251.

10 Vgl. u.a. James Marten: The History of Childhood. A very Short Introduction, Very Short Introductions. New York/Oxford 2018; Colin Heywood: Childhood in Modern Europe. Cambridge 2018; Martina Winkler: Kindheitsgeschichte. Eine Einführung. Göttingen 2017.

11 Meike S. Baader/Florian Eßer/Wolfgang Schröer (Hg.): Kindheiten in der Moderne. Eine Geschichte der Sorge. Frankfurt a.M. 2014, S. 7-20, hier S. 15.

idealtypisch – subjektorientierte Studien, die sich vornehmlich für die Alltagswelten und Sichtweisen der Kinder interessieren.[12]

1.2 Begriffskonturen

Den Terminus »Kinderkultur als *Forschungskonstrukt*« führt Pia Schmid 2006 ein. »Kinderkultur« stelle »keinen eindeutigen Begriff dar«, markiere »kein Forschungskonzept, über das ein Konsens vorläge«, so die Autorin. Es sei vielmehr eine wissenschaftlich begründete Abstraktion, die mit unterschiedlichen Forschungsinteressen in unterschiedlichen Disziplinen Anwendung findet, um Phänomene des Alltagslebens von Kindern im Zusammenhang mit ihrer gesellschaftlichen Bedingtheit zu beschreiben und zu theoretisieren.[13]

Schmid schlüsselt diese unterschiedlichen Forschungsinteressen auf, von denen drei an dieser Stelle hervorgehoben werden. In der sozialwissenschaftlichen Kindheitsforschung fand der Begriff »Kinderkultur« früh Verwendung, um Medien- und Konsumkulturen für Kinder zu beschreiben.[14] Nicht explizit den Begriff, aber eine ähnliche Perspektive auf die »Sozialwelt von Kindern als Raum selbstbestimmter Vergesellschaftung unter Gleichaltrigen« nimmt die Peer-Culture Forschung der sozialwissenschaftlichen Kindheitsforschung ein.[15] Auch die Volkskunde bzw. die empirischen Kulturwissenschaften prägten die Diskussionen um Kinderkulturen mit. 1985 widmete sich der 25. deutsche Volkskundekongress (materiellen) Kinderkulturen aus historischer und ländervergleichender Perspektive. Herman Bausinger schlägt in diesem Band die Unterscheidung einer *Kultur für Kinder* und einer *Kultur von Kindern* vor,[16] die Dieter

---

12 Vgl. bspw. Christa Berg: Kinderleben in der Industriekultur. Der Beitrag der Historischen Sozialisationsforschung. In: Christa Berg (Hg.): Kinderwelten. Frankfurt a.M. 1991, S. 15-40; Hugh Cunningham: Die Geschichte des Kindes in der Neuzeit. Düsseldorf 2006.

13 Pia Schmid: Kinderkultur als Forschungskonstrukt. Ein Ereignis aus dem Jahr 1727. In: Zeitschrift für Pädagogik 52 (2006), H. 1, S. 127-148, hier S. 127, Herv. WH.

14 Vgl. bspw. Heinz Hengst/Karl W. Bauer: Kritische Stichwörter. Kinderkultur. München 1978; Dieter Lenzen: Kinderkultur – Die sanfte Anpassung. Frankfurt a.M. 1978.

15 Schmid (Anm. 12), S. 128. Vgl. Helga Kelle/Georg Breidenstein: Kinder als soziale Akteure. Ethnographische Ansätze der Kindheitsforschung. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie 16 (1996), H. 1, S. 47-6; Flemming Mouritsen: Child culture – play culture. In: Flemming Mouritsen/Jens Qvortrup (Hg.): Childhood and Children's Culture. Odense 2002, S. 14-42, Wiliam A. Corsaro: Peer Culture. In: Jens Qvortrup/Wiliam A. Corsaro/Michael S. Honig (Hg.): The Palgrave Handbook of childhood studies. Basingstoke 2009, S. 34-45. Eine eher entwicklungstheoretische Arbeit: Lothar Krappmann: Kinderkultur als institutionelle Entwicklungsaufgabe. In: Manfred Markefka/Bernhard Nauck (Hg.): Handbuch der Kindheitsforschung. Neuwied 1993, S. 365-376.

16 Vgl. Hermann Bausinger: Kultur für Kinder – Kultur der Kinder. In: Konrad Köstlin (Hg.): Kinderkultur. 25. Volkskundekongreß in Bremen vom 7. – 12. Oktober 1985. Bremen 1987, S. 11-18.

Lenzen 1994 dann in den Lemmataeintrag *Kinderkulturen* in seinen Grundbegriffen der Erziehungswissenschaft aufnimmt.[17]

Auch wenn der Begriff Kinderkultur bisher keine klare Theoretisierung erfahren hat, lassen sich einige Begriffskonturen nachzeichnen. Denn an der zuvor genannten Unterscheidung arbeiten sich die Texte zur Kinderkultur seitdem gewissermaßen ab. Sie differenzieren analytisch zwischen einer formalisierten, kommerzialisierten und/oder pädagogisierten Kultur *für* Kinder und entgegenstehend einer Kultur *von* Kindern, die zumindest potenziell subversiv ist. Gleichzeitig wird auf die Probleme dieser idealtypischen Trennung hingewiesen.[18] Pia Schmid bringt die Kritik pointiert zum Ausdruck:

> »Die Potenz des Forschungskonstrukts ›Kinderkultur‹, so meine These, könnte darin liegen, diese beiden Perspektiven in eine produktive Spannung zu bringen. Die Frage nach den strukturalen Bedingungen von Kindheit ließe sich so zusammen mit (und nicht abgetrennt von) der Frage nach Handlungsspielräumen und Praktiken kindlicher Akteure erforschen.«[19]

Klaas u.a. theoretisieren das Forschungskonstrukt in eine ähnliche Richtung wie Schmid, widmen sich aber gegenwartsorientierten Themen mit einem Schwerpunkt auf Spielkulturen.[20] Kinderkulturen fassen sie als »Praxen gelebten Kinderalltags« in Bezug auf ihre Einbettung in »gesellschaftliche Macht- Markt- und Herrschaftsprozesse«. *Kulturen der Kinder* bedeute »die Perspektive der Kinder auf die generationenübergreifende Konstruktion von Kultur – also doing-generationales-Verhältnis aus der Perspektive der Kinder.«[21]

In der historischen Kindheitsforschung wurde diese Spannung bereits produktiv gemacht. Anders als in den Texten zu Medien- und Konsumkulturen, wird eine Kultur für Kinder nicht (gesellschafts-)kritisch in den Blick genommen. Egle Becchi beispielsweise analysiert historische Tagebücher über und von Kindern.[22] Meike Baader beschreibt die Herausbildung von Kinderkulturen im öffentlichen Raum im Zuge der Kinderladenbewegung in den 1970er und 1980er Jahren und setzt sie in

---

17 Vgl. Dieter Lenzen: Kinderkultur. In: Ders. (Hg.): Pädagogische Grundbegriffe. Band 2. Jugend bis Zeugnis. 6. Aufl. Reinbek 2001, S. 823-829.

18 Vgl. bspw. Irene Herzberg: Kinder, Kindheit und Kinderkultur. Zum Verhältnis ›alter‹ und ›neuer‹ Perspektiven. In: Bernd Stickelmann/Hans-Peter Frühauf (Hg.): Kindheit und sozialpädagogisches Handeln. Weinheim 2003, S. 37-78.

19 Schmid (Anm. 12), S. 130.

20 Vgl. Marcel Klaas/Alexandra Flügel/Rebecca Hoffmann/Bernadette Bernasconi (Hg.): Kinderkultur(en). Wiesbaden 2011.

21 Klaas u.a. (Anm. 19), S. 12-15.

22 Vgl. Egle Becchi: Kinder, die schreiben und Kinder, über die man schreibt. In: Michael S. Honig/Andreas Lange/Hans R. Leu (Hg.): Aus der Perspektive von Kindern? Zur Methodologie der Kindheitsforschung. Weinheim 1999, S. 81-96.

Bezug zu einem neuen Bild von Kindern als politische Akteur*innen.[23] Neil Sutherland widmet sich Kinderkulturen im Vancouver in den 1920er bis 1960er Jahren.[24] Pia Schmid selbst betrachtet das Ereignis der Herrnhuter Kindererweckung aus dem Jahr 1727.[25] Die Autor*innen zeigen, dass so etwas wie ein institutioneller Rahmen, Ermöglichungsbedingungen oder ein Kanon an Praktiken bestand, auf den sich diese Kinder bezogen, dass sie sich aber andererseits als Gruppe (also mit dem Selbstverständnis der Kinder als Kollektiv) eigene Partizipationsformen erschlossen, eigene Ausdrucksformen und damit spezifische Sinnsysteme erschufen.

Das Verhältnis zwischen strukturalen Bedingungen von Kindheit und den Handlungsspielräumen von Kindern wurde in den letzten Jahren ausführlich im Zusammenhang des Agency-Konzeptes in der soziologischen Kindheitsforschung diskutiert.[26] Für eine Weiterentwicklung des Forschungskonstruktes Kinderkulturen können diese Debatten insofern fruchtbar sein, als hier Theorien des sogenannten *practical* und *material turn* in die Neukonzeption einfließen. So kritisiert etwa Eßer, kindliche Handlungsfähigkeit sei als »vorsoziale« Eigenschaft essenzialisiert worden, und schlägt unter anderem mit Bruno Latours Akteur-Netzwerk-Theorie vor, Agency als relational zu verstehen, als »Effekt sozialer Beziehungen«.[27] Kelle und Bollig rücken neben menschlichen Akteuren auch nicht-menschliche Akteure wie Dinge, Technologien und Artefakte als Partizipanden in Praktiken ein.[28] Die Jahrestagung der Soziologie der Kindheit hat sich 2017 den Materialitäten der Kindheit gewidmet. Die Beiträge des Sammelbandes, so ist in der Ankündigung für 2020 zu lesen, fragen danach, »in welchem Maße diese Materialitäten daran mitwirken, dass sich bestimmte gesellschaftliche Kindheitsmuster und -erfahrungen ausbilden und wie material die Positionierungs- und Subjektivierungsprozesse von Kindern *als* Kinder gedacht werden müssen.«[29]

---

23 Vgl. Baader (Anm. 9).

24 Vgl. Neil Sutherland: Everyone seemed happy in those days. The culture of childhood in Vancouver between the 1920s and the 1960s. In: Roy Lowe (Hg.): History of higher Education. Major Themes. Volume 3: Studies in learning and teaching. London u.a. 2000, S. 343-364.

25 Vgl. Schmid (Anm. 12).

26 Der Band von Eßer, Baader, Betz und Hungerland Reconceptualising Agency and Childhood (Anm. 7) dokumentiert die Debatten.

27 Florian Eßer: Agency Revisited. Relationale Perspektiven auf Kindheit und die Handlungsfähigkeit von Kindern. In: ZSE Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 34 (2014), H. 3, S. 233-246, hier S. 243.

28 Vgl. Sabine Bollig/Helga Kelle: Children as participants in practices: the challenges which practice theories pose to an actor-centred sociology of childhood. In F. Eßer u.a. (Hg.), Reconceptualising Agency and Childhood: New Perspectives in Childhood Studies. London/New York 2016, S. 34-47.

29 Vgl. Buchankündigung des Verlags: https://www.springer.com/de/book/9783658255312 (aufgerufen am 03.Oktober 2019).

Grundsätzlich kritisieren die Autor*innen, eine Reproduktion der Dichotomie zwischen Struktur und Handlungsmacht. Diese findet sich tendenziell auch in der idealtypischen Unterscheidung zwischen einer Kultur *für* und *von* Kindern wieder. Und letztlich wird hier wie da das binäre Verhältnis von Erwachsenen und Kindern vorausgesetzt, statt es zu rekonstruieren.

Was aber ist das Potential einer Perspektive auf Kinderkulturen gegenüber dem mittlerweile gut ausgearbeiteten Agency-Konzept? In diesem Beitrag wird die These vertreten, dass das Forschungskonstrukt Kinderkulturen den Blick der Forschenden auf andere Phänomene richtet und andere Fragestellungen evoziert. Das Agency-Konzept ist soziologisch geprägt, während der wissenschaftliche Blick auf Kinderkulturen den Anschluss an kulturhistorische Arbeiten eröffnet, insbesondere auf die materielle Dimension.[30] Für den vorliegenden Band bedeutet dies, dass kinderkulturelle Produkte uns als materielle Hervorbringung Aufschluss darüber geben, wie das spezifische Verständnis von Kindheit in ein »Repertoire an sozial und subjektiv selbstverständlichen, in der Regel nicht umfassend bewussten Wahrnehmungs-, Deutungs-, Bewertungs- und Ausdrucksschemata gefasst« wird.[31] Kinder treten weniger als soziale Akteure, sondern zunächst einmal als dezidiert *kulturelle Akteure* in den Fokus, die mit eigenen ästhetischen Praxen an der Hervorbringung von Kultur mitwirken.

2. Materialitätstheoretische Impulse

Diese Gedanken zu Kinderkulturen und ihren Materialitäten werden nun unter Bezugnahme auf Theorien des *material turn* präzisiert. Als Impulsgeber dienen Bruno Latours Text »Über technische Vermittlung. Philosophie, Soziologie und Genealogie« sowie Zugänge der praxeologisch informierten Artefaktanalyse. Diese Positionen laufen nicht immer auf gleicher Ebene.[32] Es wird hier aber auch nicht darum gehen, sie zu vereinen, sondern sie gerade in ihrer Spannung produktiv werden zu lassen, um die Dyade *Kultur von Kindern* und *für Kinder* um *Kinderdinge* zu einer Triade zu erweitern.

Durch einen solchen Perspektivwechsel ändert sich die Vorstellung davon, wer oder was Kultur schafft: Es sind nicht mehr nur menschliche, sondern auch nicht-

---

30 Andreas Ludwig: Materielle Kultur, Version: 1.0. In: Docupedia-Zeitgeschichte, 30.5.2011, URL: http://docupedia.de/zg/Materielle_Kultur?oldid=125469 (aufgerufen am 8.11.2019).

31 Ulrike Hormel/Albert Scherr: Kultur, Kulturen und Ethnizität. In: Albert Scherr (Hg.), Soziologische Basics. Eine Einführung für pädagogische und soziale Berufe. Wiesbaden 2015, S. 183-190, hier S. 187.

32 Z.B. interessiert sich Latour mehr erkenntnistheoretisch für Techniken und weniger für methodische Fragen einer empirischen Sozialforschung. Die Artefaktanalyse will hingegen ein methodisches Programm entwickeln und ist soziologisch ausgerichtet.

menschlichen Akteure, die der Welt Sinn verleihen. Die folgenden Überlegungen beschränken sich auf materielle Artefakte als einen Teilbereich einer Vielzahl an nicht-menschlichen Akteuren. Als vom Menschen geschaffene Dinge sind sie Teil der sozialen Welt.

> »Solcherart sind sie [die Artefakte, W.H.] Externalisierungen menschlichen Handelns, die einmal in die Welt gesetzt, den Menschen als ihnen äußerlich begegnen und als solche in ihre Denk- und Handlungsweisen intervenieren.«[33]

Es sind also nicht mehr ›nur‹ *Erwachsene*, die bspw. Bücher, Lieder, Angebote oder Orte für Kinder schaffen und *Kinder*, die auf diese Bedingungen des Aufwachsens reagieren, sie umformen oder sich alternative Handlungsräume eröffnen, sondern diese *Dinge* treten selbst ein in ein Netzwerk »assoziierter Entitäten«[34], so nennt es Latour. In dem Netz assoziierter Entitäten entsteht Handeln situiert, Bedeutung wird hervorgebracht und Wirklichkeit konstruiert.

Einerseits materialisieren sich in Artefakten Vorstellungen und Symbolsysteme, sie sind mit Bedeutungen durchzogene Dinge ebenso wie durch ihre spezifische materielle Beschaffenheit bestimmten Nutzungsweisen und Bedeutungszuschreibungen Grenzen gesetzt sind. Andererseits sind den Artefakten ihre Bedeutungen eben nicht auktorial eingeschrieben, sondern sie werden in Netzwerken unterschiedlicher Akteure in situierten Praktiken ausgehandelt und verändert. Zugleich aber stabilisieren eben diese Netzwerke die Bedeutungen über einen längeren Zeitraum hinweg, indem sie in die materiellen Strukturen übersetzt werden. Und insofern bekommen die Artefakte in ihrer Materialität selbst in ihren Wandlungen und Tradierungen eine eigene Biographie.[35] Latour zufolge bestimmen Artefakte selbst ihre Biographien mit:

> »Jedes Artefakt hat sein Skript, seinen Aufforderungscharakter, sein Potential, Vorbeikommende zu packen und sie dazu zu zwingen, Rollen in seiner Erzählung zu spielen.«[36]

---

33 Manfred Lueger/Ulrike Froschauer: Artefaktanalyse. Grundlagen und Verfahren. Wiesbaden 2018, S. 11.

34 Bruno Latour: Über technische Vermittlung, Philosophie, Soziologie und Genealogie. In: Andrea Belliger/David J. Krieger (Hg.), ANThology. Ein einführendes Handbuch zur Akteur-Netzwerk-Theorie. Bielefeld 2006, S. 483-528, hier S. 490.

35 Vgl. Jody Joy: Reinvigatoring Object Biography: Reproducing the Drama of Object Lives. In: World Archaeology 41 (2009), No. 4, S. 540-556.

36 Latour (Anm. 33), S. 485. Kurt Lewin bespricht einen solchen Auffordungscharakter bereits in seinen Arbeiten zur Feldtheorie, nimmt dabei aber ganz anders als Latour eine psychologische Perspektive ein. Seine Filmaufnahmen legen diesen Blick auf die Dinge als Aktanten im Handeln von Kindern in der dinglichen Umwelt nahe. Vgl. für einen ersten Einstieg: Helmut E. Lück: Kurt Lewin. Eine Einführung in sein Werk. Weinheim 1996.

Das macht die Analyse von kinderkulturellen Artefakten voraussetzungsvoll, denn sie müssen stets in ihrem spezifischen Entstehungs- und Nutzungskontext erschlossen werden. Froschauer und Lueger schreiben:

> »Folglich sind Artefakte niemals eindeutig bestimmt, sondern erfüllen kommunikative Funktionen, deren Bedeutung sich erst im situativen Kontext entfalten und die sich mit der Entwicklung der Situation oder im Verlauf der Zeit wandeln. Artefakte sind also nicht bloß Gegenstände, sondern sind als Möglichkeiten im sozialen Kontext immer mehrdeutig und kontextabhängig.«[37]

Latour spricht dann von »Vermittlungen« – seine bekanntesten Bespiele sind die Waffe und die Bodenschwelle.[38] Die bisherigen Überlegungen lassen sich wie folgt zusammenfassen: Artefakte werden als Dinge des Sozialen durch das verschachtelten Handeln unterschiedlicher menschlicher und nicht-menschlicher Akteure hervorgebracht. In ihre Materialitäten werden dabei Bedeutungen eingearbeitet.[39] Jede Auseinandersetzung mit diesen Bedeutungen, jeder forscherische Blick erweitert in diesem Sinne das Netzwerk der beteiligten Akteure, das andere aber keinesfalls beliebige Deutungsprozesse anstößt. Iris van der Tuin hat in ihrem Beitrag in diesem Band bereits darauf hingewiesen, dass Objekte selbst in Forschung wirken und damit Geschichte und Wissen mithervorbringen.

3. Kinderkulturen und ihre Materialitäten. Das Beispiel der »Dolls«

Im Folgenden werden diese theoretischen Überlegungen beispielhaft anhand des Quellenbestandes »Dolls« aus dem Projekt »Bridging the Gap« erprobt. Die Grundlage dafür sind die Fotografien, die ich im Rahmen meines sechswöchigen Forschungsaufenthaltes am Israel Museum machte. Der Forschungsaufenthalt stand unter der Fragestellung, wie politische Konflikte in einem kunstpädagogischen Projekt verhandelt werden. Neben Beobachtungen des Projektgeschehens, waren die Werke der Kinder selbst als Quellen für die Rekonstruktion der Sichtweisen von Kindern auf politische Ereignisse von Interesse.

Vorgelegt wird hier aber keine abgeschlossene Artefaktanalyse, sondern ein Arbeitsbericht mit methodologischer Perspektive. Dabei steht die Frage im Mittelpunkt, welches Erkenntnispotential von Kindern geschaffene Artefakte für eine »Geschichte der Kinder« haben können. Was kann auf dieser Materialbasis über Bedeutungszuschreibungen und Wirklichkeitskonstruktionen gesagt werden? Wie wird das Generationenverhältnis jeweils unterschiedlich ausgedeutet? Wie werden

37 Lueger/Froschauer (Anm. 32), S. 34
38 Vgl. Latour (Anm. 33), S. 485, 494-496.
39 Vgl. Latour (Anm. 33), S. 489-490.

politische Konflikte verhandelt? Dazu müssen die Materialitäten selbst und die Netzwerke, in denen diese mit Bedeutung gefüllt wurden und werden, rekonstruiert werden. Mit diesem Ziel orientiert sich der folgende Abschnitt an verschiedenen ding- und artefaktanalytischen Zugängen[40] und stellt Fragen auf vier Ebenen:

- **a. Materialität**: Wie lassen sich die Beschaffenheit, das Material, die Größe, etwaige Nutzungsspuren und weiteres beschreiben?
- **b. Entstehungskontext**: Warum gibt es das Artefakt? (u.a. Wer hat es wann zu welchem Zweck für wen hergestellt? Was waren die Bedingungen der Herstellung? Welches Wissen war dazu notwendig?)
- **c. Nutzungskontext**: Was machen Menschen mit dem Artefakt? (u.a. Welche Handlungen werden möglich, welche unmöglich? Gibt es Veränderungen in den Nutzungsweisen? Welches Wissen ist notwendig, um das Artefakt zu analysieren?)
- **d. Zusammenfassung der Artefaktanalyse hinsichtlich des Erkenntnisinteresses**: Was macht das Artefakt mit Menschen und Gesellschaft? Inwiefern schreibt sich eine historische Dimension in das Artefakt ein? Inwiefern gestaltet es selbst historische Narrative mit?

a. Materialität: Die ca. 20 cm großen Körper bestehen aus einem Drahtgestell. Dieses wird durch mehrere Schichten Klebeband ummantelt, wodurch eine Körperlichkeit entsteht. Das Drahtgestell formt Gliedmaßen aus. Arme und Beine sind teils gebogen, um die Puppe in eine bestimmte Haltung zu bringen. Hinzu kommt, dass um diesen Rohling Stoffe gelegt sind. Die Stoffe unterscheiden sich beispielsweise in Webart, Farbgebung und Materialstärke. Es handelt sich um dünne Baumwollstoffe, glitzerndes Material, Filz- sowie dicke brokatartige Stoffe ebenso wie gestrickte Stücke und Fellimitate. Auch durch die Stoffe erhalten die Drahtgestellt körperliche Dimensionen. Den Kopf bildet eine Styroporkugel. Sie ist teilweise mit Kreppband ummantelt. Zudem werden mit Stiften Gesichtszüge und Haar- oder Hautfärbungen aufgezeichnet, mit Stoffen und Wolle teils Haare nachgebildet. Fixiert sind die Figuren an ihrem unteren Ende durch Tackernadeln auf einem dünnen Holzsockel (10x15cm). Das führt in manchen Fällen zu einer starken Neigung der Figuren, die rücklings umzufallen drohen. Es ist davon auszugehen, dass sich die Figuren mit der Zeit geneigt haben. Auch die Holzsockel sind aufwendig dekoriert, mit Stoffen oder Folie beklebt und mit Stiften bemalt, manchmal wurde der Name des/der Gestalter_in notiert.

40 Ludwig (Anm. 29); Lueger/Forschauer (Anm. 32); Thomas Meier/Michael R. Ott/Rebecca Sauer (Hg.): Materiale Textkulturen. Konzepte – Materialien – Praktiken. Band 1. Schriftenreihe des Sonderforschungsbereichs 933 (Hg. Ludger Lieb). Berlin u.a. 2015.

Zur Herstellung der Puppen benötigt es zunächst ein Wissen um die menschliche Physiognomie sowie individualisierende Attribute wie Frisur, Gesichtszüge, Haltung und – in diesem Fall von besonderer Bedeutung – Kleidung. Dieses zunächst abstrakte Wissen muss dann in die Herstellung einer dreidimensionalen Puppe übersetzt werden. Dazu braucht es Erfahrungen im Umgang mit unterschiedlichen Materialien wie Draht, Textilien, Kleber, Wolle und Stiften. Hinzu kommt spezifisches Wissen über Kleidungsschnitte.

Die Puppen beeindrucken mich durch ihren Detailreichtum. Je länger ich sie betrachte, desto mehr Feinheiten erschließen sich mir. Bereits auf der Ebene der Materialitätsanalyse ist die Beschreibung durch ästhetische Prozesse auf Seiten der Betrachterin geprägt. Exemplarisch werde ich diesen Prozess nun anhand von vier Puppen genauer beleuchten:

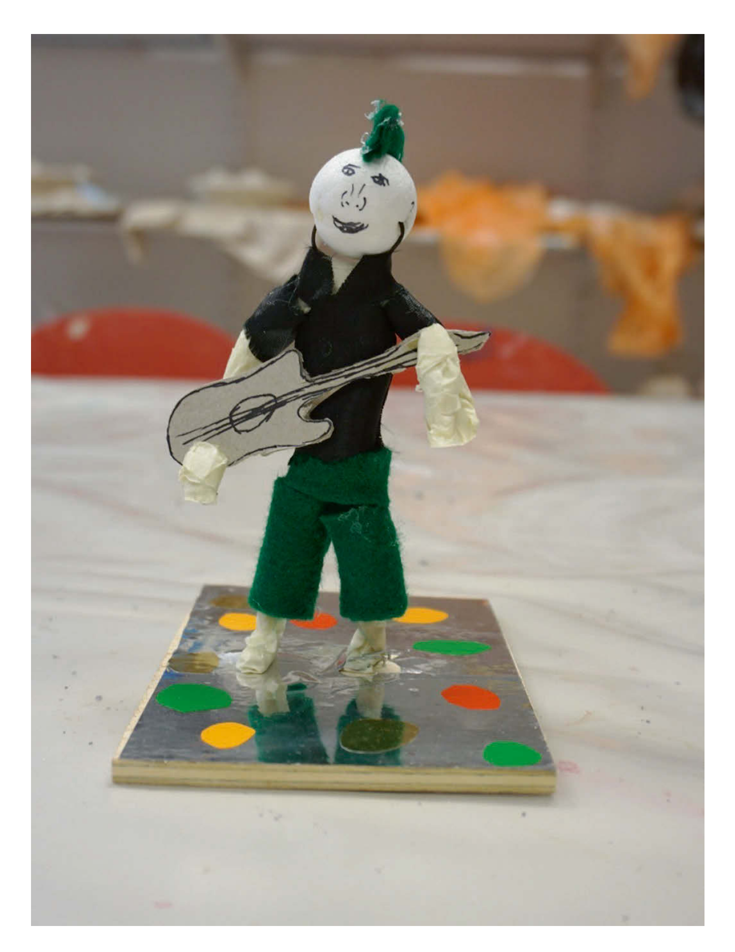
Abbildung 1 zeigt eine Puppe, die als *Musiker oder Musikerin* gedeutet werden kann. Sie trägt einen grünen Irokesen-Haarschnitt, der aus einem filzartigen Stoff im Halbkreis auf den Kopf geklebt ist. Dieser Stoff wiederholt sich in der Hose. Aus Pappe wurde eine Gitarre gefertigt. Sie liegt der Puppe in der Hand. Die Hand umschlingt den Gitarrenhals zum Akkordgriff. Auf dem Sockel befinden sich verschiedenfarbige Punkte auf silbernem Untergrund, die an ein Bühnen- oder Disko-Setting erinnern.

Eine andere Puppe (Abbildung 2) scheint dem akademischem Milieu zugeordnet. Sie trägt offenbar einen *Doktorhut* auf dem Kopf und in der Hand eine Rolle, die mit einer glitzernden Schleife versehen ist. Die Oberbekleidung aus kräftig blauem Stoff scheint zusammengestückelt. Die Arme sind nicht klar zu erkennen, vielmehr wirkt es, als sei der Oberkörper durch ein weites Gewand oder ein Cape verdeckt. Die blau-weiß gestreiften Hosenbeine sind sorgfältig umgeschlagen – so schleifen sie nicht auf dem Boden, wenn die Puppe die akademische Bühne betritt.

Vieles deutet darauf hin, dass es sich bei der Puppe auf Abbildung 3 um eine *Frau* handelt. Der Kopf ist mit einem nachtblauen Tuch bedeckt, das mit Stickereien und Pailletten verziert ist. Das Gesicht wurden der Puppe aufgezeichnet und gelbe Haare mit Papier angeklebt. Ihre Kleidung besteht aus einem Cape und einem Anzug. Der Stoff erinnert an Brokat. An der Seite schaut aber noch eine mintfarbene Unterbekleidung hervor. Der einheitlich beerenfarbene Stoff wird zudem gebrochen durch einen türkisen, glitzernden Gürtel, der sich auf der Bodenplatte wiederholt, ebenso wie im Kopftuch. Die Puppe neigt sich deutlich nach hinten, möglicherweise aufgrund des schweren Stoffes.

Die letzte Puppe (Abbildung 4) erinnert an eine *Samuraikämpferin*. Gesicht, Hals und Brustbereich sind mit brauner Farbe flächig gestaltet. Das Geschlecht der Puppe ist nicht eindeutig zu bestimmen. Die Augen sind mit langen Wimpern versehen. Der Mund ist mit deutlich erkennbaren roten Lippen gezeichnet. Die Puppe trägt einen hellbraunen Anzug, bestehend aus einer gebundenen Jacke und einer Hose. Die Borte des Anzugs ist aus demselben Stoff gefertigt wie das Kopfband und

Abb. 1: Musiker oder Musikerin



die Schuhe. Die Schuhe und zwei gelbe Papiersteifen auf dem Sockel verdecken die Befestigung der Puppe durch Tackernadeln. Am Hinterkopf trägt die Puppe einen langen Zopf aus Kunstfell. An Stelle der Hände sind jeweils zwei gelbe Stäbe zu erkennen. Diese könnten die Hände und Arme darstellen, wahrscheinlich ist jedoch, dass es sich um Stöcke beziehungsweise Kampfgeräte handelt, etwa um Samuraischwerter.

b. Entstehungskontext: Die »Dolls« entstanden in dem Kunstprojekt »Bridging the Gap«, das seit 1993 jährlich am Youth Wing for Arts Education des Israel Museums angeboten wird. Jerusalem gilt als lokales Zentrum politischer, religiöser und kultureller Spannungen im israelisch-palästinensischen Konflikt. Seit dem Sechs-

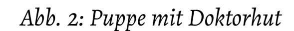
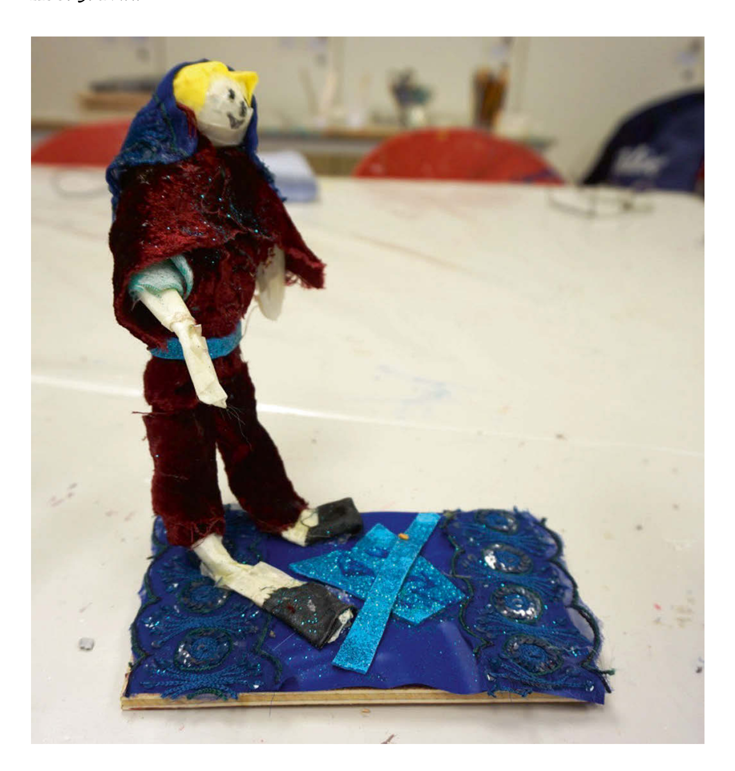


Abb. 2: Puppe mit Doktorhut

tagekrieg 1967 steht Jerusalem inklusive der Altstadt und den östlich gelegenen Stadtteilen unter israelischer Kontrolle. Sie wurden 1980 formal annektiert. Dennoch bleibt Jerusalem eine geteilte Stadt. Menschen aus dem vornehmlich arabisch

Abb. 3: Frau



geprägten Ostteil und dem jüdisch geprägten Westteil – einschließlich der Siedlungen im Ostteil – begegnen sich im Alltag kaum.[41]

Vor diesem Hintergrund zielt »Bridging the Gap« als sogenanntes »Community Project« darauf ab, Begegnungsräume für Kinder aus West- und Ostjerusalem zu schaffen. Ein grundlegendes Problem stellen dabei unterschiedliche Alltagssprachen dar. Das Projekt nutzt Kunst, um Sprachbarrieren zu überbrücken und non-verbale Kommunikation zu ermöglichen. Zudem übersetzt das Team aus jeweils zwei hebräisch- und arabisch-sprachigen Kunstlehrer_innen die gesamten Projektreffen.

Die Kinder sind circa zwölf Jahre alt und besuchen unterschiedliche Schulen in West- und Ostjerusalem. Das Projekt erstreckt sich über circa sechs Monate und ist in thematische Blöcke untergliedert. Die Treffen finden wöchentlich statt. Am

41 Yaron Gil: Irdische Geschichte einer heiligen Stadt. In: APuZ. Zeitschrift der Bundeszentrale für Politische Bildung (2018), H. 15-16, S. 16-22.



Abb. 4: Samuraikämpferin

Ende steht eine gemeinsame Abschlussfeier mit den Projektverantwortlichen und den Eltern.

Die »Dolls« entstanden im Rahmen des Themenblocks ›Fashion Design‹ im Januar 2019. Der Themenblock begann mit zeichnerischen Körperstudien und Modeentwürfen auf einem Blatt Papier. Dann gingen die Kunstlehrer_innen mit den

Kindern in die Ausstellung »Fashion Statements. Decoding Israeli Dress«.[42] Anhand der Mode eines Jahrhunderts verfolgen die Ausstellungskurator_innen die Kulturgeschichte Israels nach. Sie fragen, ob sich trotz der vielfältigen Landschaften sowie der politischen und kulturellen Diversität so etwas wie eine israelische Mode herausbilden konnte. Die Kinder haben sich während des Ausstellungsbesuchs zeichnend mit den Exponaten auseinandergesetzt. Im Anschluss daran folgte die Arbeit an den hier vorliegenden Puppen. Sie entstanden als Abschluss des thematischen Blocks ohne die Absicht, sie auszustellen. Es ist davon auszugehen, dass zumindest einige der Puppen in Zusammenarbeit eines Kindes aus West- und eines aus Ostjerusalem entstanden. Laut einer der Kursleiter_innen waren die Kinder aber *nicht* dazu aufgefordert, ihre vermeintlich »eigene Kultur« in den Puppen auszudrücken, sondern gerade verbindende Elemente aufzunehmen.

c. Nutzungskontext: Die Puppen wurden mir im März 2019 in Anschluss an eine Projektsitzung gezeigt. Sie waren in einer großen weißen Schublade im Kunstatelier verstaut und nicht direkt sichtbar. In den Schubladen befanden sich weitere Werke, während andere an Pinnwänden hingen oder in Regalen im Raum standen. Vorsichtig und behutsam hob eine der Kunstlehrer_innen die Puppen Stück für Stück aus der Schublade und platzierte sie zum Fotografieren auf einem Ateliertisch. Die Puppen sind aufgrund ihrer vielen Attribute fragil. Der Draht hatte sich vermutlich durch die Aufbewahrungssituation und das teils schwere Material geneigt, sodass einige der Puppen aktiv aufgerichtet werden mussten. Die Kinder hatten den Raum bereits verlassen, bis auf zwei Mädchen, die angeregt durch mein Interesse, ihre eigene Puppe aus der Schublade holten und mit dem Handy fotografierten. Da die Puppen in Kooperation mehrerer Kinder entstanden, sei es, so die Kunstlehrerin, schwierig, sie den Kindern auszuhändigen. Die Puppen verschwanden wieder in der Schublade, nachdem ich sie fotografiert hatte. Über ihre weitere Nutzung kann keine Aussage gemacht werden.

d. Die »Dolls« als kinderkulturelle Materialitäten Das Projekt »Bridging the Gap« kann als Angebot einer *Kultur für Kinder* bezeichnet werden. Es bietet einen institutionellen Rahmen, der zunächst kunstpädagogisch abgesteckt wird. So soll den Kindern die Möglichkeit gegeben werden, künstlerische Praxis gemeinschaftlich zu erkunden und Kreativität zu entwickeln. Auf Basis der reichhaltigen Museumsbestände aus Kunst, jüdischer Geschichte und Archäologie begegnen die Kinder vielfältigen Themen. Zum anderen hat das Projekt als Begegnungsprojekt

42 Laufzeit: 14. Juni 2018 – 06. April 2019, Kurator*innen: Daisy Raccah-Djivre (Curator-in-charge), Efrat Assaf-Shapira, and Noga Eliash-Zalmanovich, Tamara Yovel-Jones (initiator and consultant), Ort: Israel Museum, Jerusalem, Bella and Harry Wexner Gallery. Die Ausstellung zeigt ca. 150 Kostüme zudem Filme, Fotografien und historische Dokumente, online: https://www.imj.org.il/en/exhibitions/fashion-statements (aufgerufen am 10.10.2019).

zwischen jüdischen und arabischen Kindern eine politische Dimension.[43] Die Kinder werden auch durch die Projektkonzeption als zwei unterschiedliche Gruppen bestimmt. Mithilfe der gemeinsamen Arbeit sollen zwischen ihnen Vorurteile und Berührungsängste abgebaut werden und ein gemeinsames Leben befördert werden. Mit dem kunstpädagogischen Angebot ist die Vision sozialer Veränderung verbunden. Der Leiter fasst das Projektziel wie folgt zusammen:

> »Through friendly conversations and collaborative artistic creativity over the course of the year, the program develops acceptance, understanding, tolerance, and open-mindedness, helping bridge the gap between Jewish and Arab communities in Jerusalem society.«

> »[…] and to implement an approach which plants the seeds of peaceful coexistence.«[44]

Die Kinder aus West- und Ostjersualem kennen sich bei Beginn des Projektes nicht. Es ist davon auszugehen, dass es wenige Überschneidungen ihres jeweiligen sozialen Nahraums gibt. Zudem sprechen sie unterschiedliche Sprachen. Ressentiments und gewaltvolle Auseinandersetzungen zwischen den verschiedenen Bevölkerungsgruppen Jerusalems sind auch Teil des Alltags der Kinder. Angesichts dessen wäre es vorschnell, auf kollektive Praktiken der Kinder als homogene Gemeinschaft im Sinne einer *Kultur der Kinder* zu schließen. Hierfür bedürfte es einer größer angelegten, vergleichenden Analyse der Puppen, die an dieser Stelle nicht geleistet werden kann. Erschwerend kommt hinzu, dass die Entstehung der Puppen nicht beobachtet wurde. Gespräche mit den Kindern und Mitarbeiter_innen wären nötig, um sie rekonstruieren zu können. Die Frage nach einer Kultur der Kinder evoziert Fragen nach ihrer Selbstpositionierung *als* Kinder einer bestimmten Gruppe. Welche Themen tauchen in den Puppen auf? Wie werden Fragen nach einer »israelischen Modekultur« und damit kulturelle Identitätsentwürfe verhandelt? Wo brechen sich diese eventuell? Werden politische Konflikte thematisiert?

Der Blick auf die Ebene der Materialität der »Dolls«, den *Kinderdingen*, zeigt, dass die ästhetische Praxis des Entwerfens, des Auswählens, des Bastelns, des Kreierens, den Kindern ermöglicht, kulturelle Zugehörigkeiten und Zuschreibungen sowie alltägliche Spannungen und Konflikte zu verhandeln, ohne sie explizit zu thematisieren. Die Reflexionsprozesse finden auf einer nicht-sprachlichen oder zumindest nicht unmittelbar sprachlich zugänglichen Ebene statt. Dies sei noch einmal genauer erläutert.

---

43 In unveröffentlichten Projektpapieren werden die Gewinne des Projektes auf drei Ebenen verortet: personelle (Begegnungen zwischen den Kindern); kulturelle (Kennenlernen anderer Kulturen durch Ausstellungen); kreative (Kreativität und Kunstfertigkeit).

44 Ruth Youth Wing for Art Education: Bridging the Gap Program. A »Shared Life« Program of the Israel Museum Ruth Youth Wing for Art Education, o.J. (unveröffentlichtes Dokument).

Die Kostüme in der Ausstellung gaben den Kindern bereits in ihrer Materialität Impulse. Sie zeigt Gewände aus dem späten 19. Jahrhundert, die Bedeutung der Wüste für die Funktionalität der Kleidung sowie moderne Interpretationen traditioneller muslimischer und jüdischer Kleidung. Darüber hinaus zeichnet sie den Einfluss europäischer Schnitte auf die lokale Mode nach und den Stellenwert israelischen Modedesigns in der globalen Fashion-Szene.[45] In der konkreten Arbeit an den »Dolls« ergriffen dann die Materialitäten des Drahtes, des Kreppbandes, und der höchst unterschiedlichen und kunstvollen Stoffe die Kinder und umgekehrt. Es generierte sich ein Netzwerk assoziierter Entitäten, aus dem Handlung entstand. So jedenfalls lässt sich die Entstehung der Puppen aus dem Projektkontext rekonstruieren.

Es wäre verkürzt, die Puppen allein als ein Produkt des Spannungsverhältnisses zwischen Struktur und menschlichem Akteur oder zwischen Angebot und Eingriff der Erwachsenen und Reaktionen der Kinder zu verstehen. Als nicht-menschliche Akteure konstruieren, rekonstruieren und dekonstruieren die Puppen Symboliken, Unterscheidungen und Bedeutungen, denn sie ermöglichen aufgrund der ihnen eigenen Materialität eine Auseinandersetzung mit identitätsbildenden Funktionen von Kleidung. Gemeinsam entwerfen die Kinder mit den unterschiedlichen Materialien Modelle, die das Narrativ der Ausstellung ergänzen, es erweitern oder ihm sogar widersprechen. An der Verschiedenartigkeit ihrer Erscheinung – des oder der Punker_in, des oder der Akademiker_in, der Person mit Cape oder des/der Samuraikämpfer_in – lassen sich die unterschiedlichen Erfahrungen der Kinder ablesen. Zugleich – so ließe sich argumentieren – wird gerade die Heterogenität kindlicher Erfahrung in Jerusalem in diesen Basteleien aus Kreppband und Draht in dem Moment meiner Begegnung mit den »Dolls« als Forscherin eben in dieser Schublade zusammengehalten und ihrer Vielschichtigkeit (anders) beobachtbar.

4. Zusammenfassende Bemerkungen. Artefakte von Kindern als Gegenstand von Forschung und historischem Lernen

Mit Bezug auf das Forschungskonstrukt Kinderkulturen sowie Theorien materieller Kulturen spricht sich dieser Beitrag dafür aus, Kinderdinge in ihrer Beteiligung an sozialen und kulturellen Prozessen ernst zu nehmen. Um die ihnen eingelagerten Bedeutungen nachvollziehen zu können, müssen die Artefakte als bedeutungstragende- und bedeutungsschaffende Akteure ebenso wie die Netzwerke berücksichtigt werden, in denen sie eingebunden waren und sind. Dazu wurden beispielhaft die »Dolls« in ihrer Materialität sowie ihren Entstehungs-

45 Siehe Onlinetext: online: https://www.imj.org.il/en/exhibitions/fashion-statements (aufgerufen am 10.10.2019).

und Nutzungsbedingungen betrachtet. Bei der Auswertung treten die Artefakte mir als Forscherin in ihrer Materialität entgegen und erfassen mich. Mit dem Forschungsprozess werden neue Deutungen in Gang gesetzt. Die Dinge treten in Verhandlungen mit der Forscherin. Diese ästhetische Komponente, das heißt auch die eigene forscherische ästhetische Erfahrung mit den Artefakten, ist in der Entwicklung von Auswertungsmethoden ernst zu nehmen.[46]

Für die Ebene des historischen Lernens bietet ein Blick auf Kinderkulturen und ihre Materialitäten mehrfaches Potenzial. Das Beispiel aus dem Projekt »Bridging the Gap« hat gezeigt, dass die Kinder im Umgang mit dem Material die jüngere Geschichte des Zusammenlebens in Jerusalem anhand des Gegenstandes Kleidung (neu)behandeln. Die Kinder sind Teil dieses über Jahrzehnte verhärteten und scheinbar ausweglosen Konflikts. Insofern dokumentieren die »Dolls« als materielle Phänomene immer auch eine Auseinandersetzung mit ihrer konkreten historischen Situation. Der Blick auf die Puppen – den Draht, das Kreppband und die Stoffe – macht kindliche Gestaltungspraxis sichtbar, in der diese historisch gewachsene Situation als verhandelbar und gestaltbar erfahren werden kann – auch wenn nur in einem kleinen Rahmen. Und in der Kinder und die von ihnen geschaffenen Dinge *selbst* als politische und historische Akteure Teil dieses Konstruktionsprozesses werden. Inwiefern sich an den »Dolls« historische Lernprozesse ablesen ließen, z.B. angeregt durch den Inhalt der Ausstellung »Fashion Statements«, bedürfte einer weiteren Analyse. Unabhängig davon aber möchte ich vorschlagen, Artefakte von Kindern wie die »Dolls« selbst zum Reflexionsanlass zu machen, für den Konstruktcharakter von Geschichte ebenso wie für die Möglichkeit, selbst Gesellschaft und Geschichte mitgestalten zu können.

---

46 Für mich als Forscherin, die nur für eine begrenzte Zeitspanne aus Deutschland angereist ist, ist die Komplexität jedoch nicht einholbar, mit der die Kinder den Konflikt alltäglich erleben.

Informelles Lernen mit Spielzeug?
Ethnographische Beobachtungen zu Geschichtsdarstellungen im Kinderzimmer

Christoph Kühberger

1. Rahmungen[1]

In der deutschsprachigen geschichtsdidaktischen Diskussion hat sich aufgrund des Paradigmas des Geschichtsbewusstseins wie es seit den 1970er-Jahren bei Jeismann, Rüsen, Pandel, Borries und anderen ausdifferenziert wurde,[2] eine Tendenz entwickelt, welche vor allem die Geschichtskultur als »praktisch wirksame Artikulation von Geschichtsbewusstsein in einer Gesellschaft«[3] (Jörn Rüsen) berücksichtigt. Historisches Denken und Lernen hat demnach auch diese Ebene der Auseinandersetzung mit Vergangenheit und Geschichte zu berücksichtigen. Die verschiedensten Darstellungen der Vergangenheit und ihre Nutzung in ganz unterschiedlichen Kontexten – vom Fernsehwerbespot bis hin zum Freizeitpark – folgen dabei nicht immer geschichtswissenschaftlichen Standards, dennoch sind sie – wie dies

---

1 Der vorliegende Beitrag orientiert sich stark an folgenden Publikationen: Christoph Kühberger: The Private Use of Public History. In: Marko Demantowsky (Hg.): Public History and School. International Perspectives. München 2018, S. 69-83; Christoph Kühberger: Toys with Historical References as Part of a Material Culture. An Ethnographic Study on Children's Bedrooms. Paris 2018 (International Toy Research Association World Conference, July 2018), S. 1-13. (https://hal-univ-paris13.archives-ouvertes.fr/hal-02090966/document, aufgerufen am 27.5.2019).

2 Vgl. Jörn Rüsen: Historische Orientierung. Über die Arbeit des Geschichtsbewußtseins, sich in der Zeit zurechtzufinden. Köln 1994; Karl-Ernst Jeismann: Geschichtsbewusstsein. Theorie. In: Klaus Bergmann/Klaus Fröhlich/Anette Kuhn (Hg.): Handbuch der Geschichtsdidaktik. Seelze-Velber 1997, S. 42-44; Bodo von Borries: Geschichtslernen und Geschichtsbewußtsein. Empirische Erkundungen zu Erwerb und Gebrauch von Historie. Stuttgart 1988; Jörn Rüsen: Historisches Lernen. Grundlagen und Paradigmen. Schwalbach/Ts. 2008; Hans-Jürgen Pandel: Geschichtsunterricht nach PISA. Schwalbach/Ts. 2005, S. 8-23.

3 Jörn Rüsen: Was ist Geschichtskultur? Überlegungen zu einer neuen Art, über Geschichte nachzudenken. In: Jörn Rüsen, Theo Grütter, Klaus Füßmann (Hg.): Historische Faszination. Geschichtskultur heute. Köln 1994, S. 3-26, 5.

Oswald und Pandel feststellen – nicht nur »banalisierende Derivate der historischen Wissenschaften«, sondern nehmen mit ihren Interpretationen und Darstellungsformen durchaus auch im umgekehrten Sinn Einfluss auf Vorstellungswelten, die wiederum in die wissenschaftliche Auseinandersetzung sickern.[4]

Gerade im Alltag begegnet man Geschichte auf vielfältige Weise. Zudem handelt es sich dabei oft um äußerst wirkungsmächtige Darstellungen, die Spuren in den Vorstellungen der Rezipient*innen hinterlassen und damit die Bilder, die man sich von der Vergangenheit macht, mitbestimmen. Es ist – blicke ich auf meine eigene Kindheit zurück – kaum zu leugnen, dass Sachbücher mit ansprechenden, teils sogar kindertümlichen Rekonstruktionszeichnungen zur Ur- und Frühgeschichte sich ins Gedächtnis einbrennen.[5] Selbst durch die Funde, die man als Jugendlicher oder Erwachsener in archäologischen Museen zu Gesicht bekommt, gelingt es oft nur mäßig, bereits vorhandene Eindrücke zu relativieren oder ihnen andere Bilder entgegenzusetzen.

Nimmt man solche Prägungen ernst, wird man alltägliche Begegnungen mit Geschichte in formalen Lernprozessen verstärkt berücksichtigen müssen, um so ein nachhaltiges kritisches historisches Lernen etablieren zu können. Zentral scheint hierbei anzuerkennen, dass Kinder und Jugendliche – aber auch Erwachsene – weit häufiger mit unterschiedlichsten geschichtskulturellen Produkten verschiedenster Art in vielfältiger medialer Form auf höchst variablen Qualitätsstufen konfrontiert werden und diese konsumieren als dies bisher im Geschichtsunterricht berücksichtigt wird. Es sollte daher ein ausgewogener Blick auf das Verhältnis zwischen einer Begegnung mit historischen Quellen und einer mit geschichtskulturellen Produkten im Alltag geworfen werden,[6] um zu zeigen, dass trotz des Diskurses zur Geschichtskultur nach wie vor ein geschichtswissenschaftliches Grundverständnis die Geschichtsdidaktik und den Geschichtsunterricht prägt, das Sozialisation sowie individuelle Erfahrungen der Schüler*innen marginalisiert.

Historische De-Konstruktion müsste, nimmt man die Einbettung der Lernenden in die sie umgebende Geschichtskultur ernst, vermehrt berücksichtigt werden.[7] Es geht dabei um eine produktiv-kritische Nutzung der vielfältigen alltags- und lebensweltlichen Geschichtsdarstellungen, die auf die Kinder und

---

4 Vadim Oswald/Hans-Jürgen Pandel: Einleitung. In: Dies. (Hg.): Geschichtskultur. Die Anwesenheit von Vergangenheit und Gegenwart. Schwalbach/Ts. 2009, S. 9.

5 Vgl. Christoph Kühberger: Rekonstruktionszeichnungen und historisches Lernen. Geschichtsdidaktische Reflexionen zu Chancen und Problemen. In: Archäologie Österreichs 1 (2008), S. 50-60.

6 Vgl. Christoph Kühberger: Kompetenzorientiertes historisches und politisches Lernen. Innsbruck u.a. 2009, S. 52f.

7 Vgl. Reinhard Krammer: Paradigmenwechsel? Geschichte, Politische Bildung und eine neue Herausforderung. Globalgeschichte. In: Informationen zur Politischen Bildung 23 (2005)

Jugendlichen einprasseln (z.B. in Computerspielen, Sachbüchern, Hypertexten, TV-Dokumentationen, Comics, Spielzeug, Politikerreden). Geschichtsdarstellungen können einen legitimen Platz im Geschichtsunterricht beanspruchen, um mit ihrer Hilfe ein kritisches historisches Denken aufzubauen, das aus dem Alltag erwächst und auch dort wieder – insbesondere in einer nicht vorhersehbaren Zukunft – wirksam werden kann.

Im Regelfall wissen Lehrer*innen nur wenig über den privaten Konsum von Geschichte ihrer Schüler*innen. Oftmals wird es sogar als störend erachtet, wenn einzelne Kinder in der Grundschule etwa ein vertieftes Wissen über »Dinosaurier« oder die »Ritterzeit« besitzen.[8] Die Herkunft dieses Wissens wird durch die jeweilige Zugänglichkeit von Geschichte bestimmt. Kulturelle Vorlieben und sozioökonomischer Status der Erziehungsberechtigten und des Umfeldes spielen dabei – wenn auch bisher noch nicht erforscht – vermutlich eine nicht unbedeutende Rolle.

Derartige Tendenzen einer Begegnung mit Geschichte kann man bereits für Kinder ab drei Jahren in Mal- und Klappbilderbüchern beobachten.[9] Entlang einer stichprobenartigen Erhebung zur Verfügbarkeit von Kindersachbüchern in sieben Buchgeschäften in der Stadt Salzburg aus dem Jahr 2017 lassen sich Aussagen über die Verfügbarkeit von bestimmten Themen am Markt machen. Berücksichtigt man zudem, dass Buchhandlungen heute mit online-Anbietern konkurrieren und deshalb Ware anbieten, die auch tatsächlich gekauft wird, ergeben sich spannende Einblicke in die zeitliche Schichtung des geschichtskulturellen Angebots am Buchmarkt. Das Bild, das sich dabei zeigt (Abb. 1), ist ein relativ eindeutiges: Es sind vor allem Themen, die auch zum traditionellen Kanon des schulischen Lernens im deutschsprachigen Raum zählen. Betrachtet man die prozentuale Aufteilung der im Rahmen der Erhebung ausgewerteten 188 Sachbücher, kann man vor allem erkennen, dass die unterschiedlichen Großepochen in einer relativen Ausgewogenheit vertreten sind. Bezüglich der vergleichbaren Erhebung Küblers und Bietenhaders (2011) in der Schweiz zeigen sich durchaus Unterschiede. Während in der Schweiz eine Dominanz des Zeitabschnitts der Frühen Hochkulturen und der Antike gegeben ist (42 %) – gegenüber 16 % in der österreichischen Erhebung –, zeigen sich am Buchmarkt in Salzburg eine weit größere Breite der Sachbücher für den Zeitabschnitt von der Neuzeit bis zur Gegenwart (21 %) als in der Schweiz

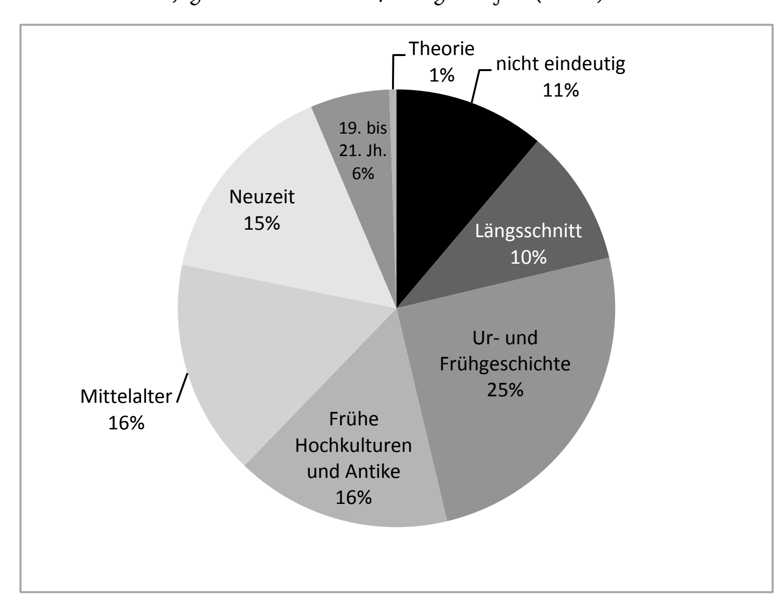
(Globales Lernen- Politische Bildung. Beiträge zu einer nachhaltigen Entwicklung), S. 42-54, hier S. 50.

8 Vgl. Rita Rohrbach: Kinder & Vergangenheit, Gegenwart, Zukunft. Was Erwachsene wissen sollen. Seelze-Velber 2009, S. 73.

9 Vgl. Rohrbach (Anm. 7), S. 63.

(13 %). Auch ist auffällig, dass Kübler und Bietenhader die Kategorie des historischen Längsschnittes nicht benötigte, um die Sachbücher zu kategorisieren.[10]

Abb. 1: Kinder- und Jugendsachbücher aus 7 Fachgeschäften (n=188) in Prozent



In diesem Gefüge gilt es auch Spielzeug und Spiele zu beobachten, mit denen Kinder Vorstellungen von der Vergangenheit generieren. Man denke dabei an Brettspiele, Plastikfiguren, Bauklotzsysteme oder auch Kostüme.[11] Einblicke, wie sie für Kinderbücher in Teilen bereits vorliegen, sind für Spielzeuggeschäfte bisher noch nicht bekannt.[12]

Es sind aber nicht zuletzt auch mediale und digitale Produkte, welche auf die Aufmerksamkeit von Kindern und Jugendlichen stoßen. Die Verkaufszahlen von Computerspielen, deren Handlungen in der Vergangenheit angesiedelt sind, dokumentieren hierbei in den letzten Jahren einen gesellschaftlichen Trend. Laut der deutschen JIM-Studie 2018 ergab die Analyse der Nutzungsgewohnheiten, dass 68 % der 12- bis 13-jährigen Jugendlichen Computer-, Konsolen-, Tablet- und Handyspiele täglich bzw. mehrmals die Woche nutzen. 13 % geben an, einmal pro Wo-

10 Vgl. Markus Kübler/Sabine Bietenhader: Historisches Denken bei 4- bis 10-jährigen Kindern in der deutsch-, italienisch- und romanischsprachigen Schweiz 2011. (www.historischesdenken.ch/assets/files/hd_gdsu_maerz_2011.pdf, aufgerufen am 27.5.2019).

11 Vgl. dazu auch die im kommenden Jahr erscheinenden Ergebnisse von der Tagung »Mit Geschichte spielen. Zur materiellen Kultur von Spielzeug und Spielen als Darstellung der Vergangenheit« (Universität Salzburg und Salzburg Museum) November 2019.

12 Am Bereich Geschichts- und Politikdidaktik des Fachbereichs Geschichte der Universität Salzburg haben wir dazu zwar bereits experimentelle Primärforschung in Läden betrieben, doch aufgrund des hoch heterogenen Materials sind die Daten bislang noch nicht systematisiert.

che bis einmal in 14 Tagen zu spielen. Alle anderen spielen seltener (12 %) oder nie (7 %).[13] Betrachtet man die Verkaufs- bzw. Zugriffszahlen der Spiele, so zeigt sich dort aktuell nach wie vor ein anhaltendes Interesse an Spielen mit historischen Bezügen, wie etwa »Wolfenstein II«, »Anno 1800« oder »Assassin's Creed – Odyssey«.[14]

Versucht man jedoch den Lebensrealitäten und dem Alltag der Schüler*innen näher zu kommen, so werden Durchschnittswerte und Trends, wie man sie aus derartigen Daten ableiten kann, nicht ausreichen. Es ist notwendig, subjektorientierte Zugänge zu finden, über die eine evidenzbasierte Herausarbeitung individueller Strukturen und Entwicklungen des historischen Denkens im Umgang mit Vergangenheit und Geschichte in Abhängigkeit von gesellschaftlichen Rahmungen gelingt.[15]

Woher kommen die Vorstellungen in den Köpfen der Subjekte? Durch welche Impulse werden sie mitgeformt? Welche Rolle spielt dabei der private Raum innerhalb von Familien? Welche Dinge begegnen den Kindern dort?

2. Das Kinderzimmer

In der Diagnose der Geschichtskultur, in die Kinder verstrickt sind, wäre es falsch vorauszusetzen, dass alle Kinder in ihrer Lebenswelt einen Zugang zu Geschichte besitzen. Man wird nicht umhinkommen, das Private als Ort des informellen Lernens über Vergangenheit und Geschichte genauer unter die Lupe zu nehmen. Ein ethnographischer Blick auf das »Kinderzimmer« kann hier eine bislang vernachlässigte Dimension eröffnen. Damit sind nicht Sozialreportagen in Tageszeitungen oder flüchtige Beobachtungen im eigenen Umfeld gemeint, sondern empirische Untersuchungen, die sich dem Paradigma der Ethnographie als Zugang zum Feld verpflichtet fühlen.

Versteht man das »Kinderzimmer« als alltäglichen und lebensweltlichen Kosmos, in dem sich Teile der kindlichen Geschichtskultur manifest ablagern bzw. zeigen, so kann man es auch als lebensunmittelbaren Raum einer materiellen Kultur des Historischen von Kindern auffassen. Eine Gefahr besteht jedoch, das Kinderzimmer als Ort des Kindlichen absolut zu setzen. Wer Kontakt mit Familien mit Kindern hat, weiß, dass das »Kinderzimmer« potentiell in der gesamten Wohnung stattfindet. Dieses Verschleppen von »Spielzeug«, das heißt für Kinder und von

13 Vgl. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hg.): Jim-Studie 2018. Jugend, Information, (Multi-)Media. Stuttgart 2018, S. 56.

14 Vgl. https://www.spieletipps.de/charts/pc/1/ (aufgerufen am 27.5.2018).

15 Vgl. Christoph Kühberger: Subjektorientierte Geschichtsdidaktik. Eine Annäherung zwischen Theorie, Empirie und Pragmatik. In: Heinrich Ammerer/Thomas Hellmuth/Christoph Kühberger (Hg.): Subjektorientierte Geschichtsdidaktik, Schwalbach/Ts. 2015, S. 13-47, hier S. 40f.

Kindern produzierten Dingen, verdeutlicht, dass Kinder mit einigen Dingen besonders gerne spielen und diese in ganz unterschiedlichen privaten Räumen um sich haben. Daneben gibt es Dinge, die zwar noch anwesend (also im Raum positioniert) sind, aber mit denen nicht (mehr) gespielt wird. Sie sind als Mediatoren zu verstehen, die einen passiven und unbewussten Einfluss auf Vorstellungen über Vergangenheit haben und als Stimuli für historische Imaginationen dienen können. Spielzeug besitzt ja in der Regel Leerstellen, die sich aus einer reduzierenden Darstellungsweise ergeben oder technischen Momenten der Darstellbarkeit geschuldet sind. Spielzeug beinhaltet damit auch Abstrakta, die im Spiel oder auch vielleicht nur bei der Betrachtung imaginär überformt werden und damit die Vorstellung der Vergangenheit mitbestimmen.[16] Die Dinge als geschichtskulturelle Zeugen müssen durchaus kritisch betrachtet werden. Es gilt aber auch den Einfluss der Erziehungsberechtigten auf das Kinderzimmer und seine Dinge wahrzunehmen, damit ein umfassenderes Bild vom Umgang mit Spielen und informeller Bildung entsteht. Dies sollte angesichts der pädagogischen Forschung, die derzeit verstärkt den kindlichen Gestaltungs- und Rückzugsraum und die damit einhergehende Aneignungs- und Ausdeutungsprozesse (»mixed realities«) betont,[17] nicht vergessen werden.

Ziel ist es, durch ethnographische Untersuchungen bisherige Annahmen und Vermutungen hinsichtlich einer kindlichen Geschichtskultur bzw. Lebenswelt empirisch zu revidieren.[18] Über Fallbeispiele können gänzlich unbekannte Dimensionen einer kindlichen Begegnung mit dem Historischen als privater Hintergrund historischer Aneignungsprozesse offengelegt werden. Dabei geht es nicht nur um

16 Vgl. Christoph Kühberger: Spielzeug als Teil der Geschichtskultur – Playmobil® und andere Anbieter. In: Felix Hinz/Andreas Körber (Hg.): Geschichtskultur – Public History – Angewandte Geschichte. Geschichte lernen und Gesellschaft. Berlin 2020. (in Druckvorbereitung)

17 Vgl. Jutta Buchner-Fuhs: Das Kinderzimmer und die Dinge. Von Normalitätsentwürfen und heterotopen Orten. In: Christina Schachtner (Hg.): Kinder und Dinge. Dingwelten zwischen Kinderzimmer und FabLabs. Bielefeld 2014, S. 149-173, hier S. 159, S. 168 und S. 170.

18 Vgl. dazu die erziehungswissenschaftlichen Herangehensweisen: Helga Kelle/Georg Breidenstein: Kinder als Akteure. Ethnographische Ansätze in der Kindheitsforschung. In: ZSE 16 (1996), H.1, S. 47-67; Jürgen Zinnecker: Pädagogische Ethnographie. In: Bettina Hünersdorf/Christoph Maeder/Burkhard Müller (Hg.): Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (2000), H. 3, S. 381-400; Bettina Hünersdorf/Christoph Maeder/Burkhard Müller (Hg.): Ethnographie und Erziehungswissenschaft. Methodologische Reflexionen und empirische Annäherungen. Weinheim 2008; Friederike Heinzel u.a. (Hg.): »Auf unsicherem Terrain«. Ethnographische Forschung im Kontext des Bildungs- und Sozialwesens. Wiesbaden 2010; Barbara Friebertshäuser u.a. (Hg.): Feld und Theorie. Herausforderungen erziehungswissenschaftlicher Ethnographie. Opladen 2012; Anja Tervooren u.a. (Hg.): Ethnographie und Differenz in pädagogischen Feldern. Internationale Entwicklungen erziehungswissenschaftlicher Forschung. Bielefeld 2014.

ihre inhaltlichen und thematischen Ausrichtungen, sondern auch um ihren Stellenwert in der kindlichen Lebenswelt.

2.1 Ethnografische Herangehensweise

Ethnografie als Forschungsstil wird im Bereich der Erziehungswissenschaften bereits in einigen Fällen genutzt.[19] Die Geschichtsdidaktik hat diesen empirischen Zugriff bislang nahezu gänzlich vernachlässigt.[20]

Das derzeit dominierende Paradigma in den Erziehungswissenschaften – mit nicht unbeträchtlichem Einfluss auf die geschichtsdidaktische Forschung – sind sicherlich quantitative Zugänge. Dabei handelt es sich um differenzierte Testverfahren, wie sie etwa bei PISA verwendet werden,[21] die durchaus auch für die empirische Untersuchung geschichtskultureller Produkte verwendet werden können.[22] Daneben findet man im Bereich der Geschichtsdidaktik durchaus auch klassische qualitative Verfahren der Sozialwissenschaft (Interviews, Essays etc.), um Lernentwicklungen und Lernstände zu überprüfen.[23] Historisches Lernen wird dabei jedoch immer als schulische Veranstaltung verstanden, private Vorprägungen und informelles Lernen werden zwar erwähnt, aber bisher kaum beforscht. Im besten Fall liegt der Fokus auf anderen Institutionen wie etwa dem Museum als Ort historischen Lernens.[24]

---

19 Vgl. Peter Woods: Inside Schools. Ethnography in Educational Research. New York 1986; June A. Gordon: Beyond the Classroom Walls. Ethnographic Inquiry as Pedagogy. New York/London 2002; Georg Breidenstein: Schulunterricht als Gegenstand ethnographischer Forschung. In: Bettina Hünersdorf/Christopher Maeder/Burkhard Müller (Hg.): Ethnographie und Erziehungswissenschaft. Methodologische Reflexionen und empirische Annäherungen. Weinheim/München 2008, S. 107-117; Karin Ulrike Zaborowski/Michael Maier/Georg Breidenstein: Leistungsbewertung und Unterricht. Ethnographische Studien zur Bewertungspraxis in Gymnasium und Sekundarschule. Wiesbaden 2011; Vicki Macknight: Imagining Classrooms. Stories of children, teaching, and ethnography. Manchester 2016.

20 Vgl. Christoph Kühberger (Hg.): Ethnographie und Geschichtsdidaktik. Frankfurt a.M. 2020.

21 Vgl. Ulrich Trautwein/Christiane Bertram/Bodo von Borries u.a.: Kompetenzen historischen Denkens erfassen – Konzeption, Operationalisierung und Befunde des Projektes »Historical Thinking in History« (HiTCH). Münster 2017.

22 Christoph Kühberger/Herbert Neureiter/Wolfgang Wagner: Umgang mit Darstellungen der Vergangenheit. Historische De-Konstruktion historisch empirisch messen. In: GWU 69 (2018) 7/8, S. 418-434.

23 Christiane Bertram: Zeitzeugen im Geschichtsunterricht. Chance oder Risiko für kompetenzorientiertes Lernen? (Reihe Geschichtsunterricht erforschen). Schwalbach/Ts. 2017; Christoph Kühberger (Hg.): Geschichte denken. Zum Umgang mit Geschichte und Vergangenheit von Schüler/innen der Sekundarstufe I am Beispiel »Spielfilm«. Empirische Befunde – Diagnostische Tools – Methodische Hinweise. Innsbruck u.a. 2013.

24 Vgl. Elisabeth Erdmann/Wolfgang Hasberg (Hg.): Facing Mapping Bridging Diversity. Fundation of a European Discourse on History Education. Vol. 1, 2. Schwalbach/Ts. 2011; Manuel Köster/Holger Thünemann/Meik Zülsdorf-Kerstig (Hg.): Researching History Educa-

Ethnografische Forschung aus einer geschichtsdidaktischen Perspektive würde in dem von mir gewählten Kontext fragen, mit welchen geschichtskulturellen Spielsachen Kinder und Teenager in ihren Zimmern umgeben sind und welchen Stellenwert sie einnehmen. Ein ethnografisches Design ist dabei als günstig einzustufen, weil der Besuch bei den Kindern und in ihrem privaten Raum, welcher selbst in Familien als intimer Rückzugsraum verstanden und gelebt wird, durchaus mit einer den Forscher*innen fremden Kultur gleichzusetzen ist. Auch wenn die Forscher*innen mit einer bestimmten Perspektive und bestimmten Hypothesen diesen Raum betreten, muss dabei stets Offenheit gegenüber dem gewahrt bleiben, was man dort erleben und sehen wird – zumal es bislang keine Untersuchungen dazu gibt und somit das Unerwartete auf sie wartet. Es wäre unmöglich gewesen, die Standards der Ethnographie vollständig umzusetzen und in den Zimmern der Kinder mit ihnen zu wohnen oder sich dort für längere Zeit aufzuhalten. Kinderzimmer sind in unserer Kultur sehr private und sensible Räume. Daher war es für den hier vorgestellten ethnographischen Zugang besonders erfreulich, dass die Kinder und die Familien es uns ermöglichten, digitale Fotos der Zimmer anzufertigen, audioaufgezeichnete Führungen durch das Zimmer von ihren Bewohner*innen zu erhalten und Experteninterviews mit ihnen in ihren Zimmer durchzuführen. Immerhin werden Kinderzimmer für gewöhnlich nur von ihren Bewohner*innen, deren Freunden oder Familienmitgliedern betreten.

Um in die Zimmer »hineinzukommen« und auch um einen ersten Kontakt zu den Kindern bzw. den Familien herzustellen, arbeiteten die Forscher*innen in ihren sozialen Netzwerken und ihrer Bekanntschaft. Die bisher gewonnenen Erkenntnisse müssen aufgrund des von uns verwendeten Samples mit Vorsicht betrachtet werden – viele Diversitätskategorien sind darin noch nicht berücksichtigt worden. Die Stichprobe besteht derzeit noch aus Familien der Mittelschicht, von denen allerdings nur ein Teil der Eltern einen akademischen Abschluss besitzen. Trotz dieser Einschränkungen kann man einen ersten vorsichtigen Einblick von diesen »versteckten« privaten Räumen und dem dort vorhandenen Spielzeug gewinnen.

Der hier gewählte ethnographische Zugang lehnt sich vor allem an die von Siân Lincoln in seiner Studie »Youth Culture and Private Space« verwendeten Erhebungsmethoden an. Lincoln führte in Jugendzimmer vertiefte ethnographische Interviews durch und fotografierte sie, um die »Identitätsräume« der Teenager zu erforschen.[25]

Die Erhebung wurde von Studierenden und mir 2017 und 2018 in österreichischen Privathaushalten durchgeführt und wird derzeit weiter fortgesetzt. Sie

tion. International Perspectives and Disciplinary Traditions. Schwalbach/Ts. 2014; Susanne Popp/Bernd Schönemann: Historische Kompetenzen und Museen. Idestein 2009.

25 Vgl. Siân Lincoln: Youth Culture and Private Space. New York 2012, S. 51.

versucht, ein möglichst breites Spektrum verschiedener Kinder unterschiedlicher sozialer und kultureller Herkunft zu erreichen, um ein möglichst vielfältiges Bild zeichnen zu können. Derzeit sind 25 Fallbeispiele dokumentiert. Aufgrund der geschichtsdidaktischen Fragestellung wurden Kinder zwischen 7 und 13 Jahren ausgewählt, um Aussagen über jene Phase von Kindheit machen zu können, die unmittelbar vor dem Einsetzen eines systematischen schulischen historischen Lernens in der Sekundarstufe I (5./6. Schulstufe) liegt. Das folgende Fallbeispiel will dies verdeutlichen.

2.2 Das Fallbeispiel »Thomas«[26]

Der Bub, nennen wir ihn Thomas, ist 12 Jahre alt und besucht ein öffentliches Gymnasium (5. Schulstufe). Er lebt in einer klassischen Kernfamilie mit seinem Vater, der selbstständig ist, und seiner Mutter, die als Krankenschwester arbeitet. Sein Bruder ist 25 Jahre und lebt ebenfalls noch in dem gleichen Haushalt. Das Kinderzimmer von Thomas befindet sich in einem Einfamilienhaus in einem ländlichen Gebiet in der Nähe einer österreichischen Kleinstadt mit ca. 20.000 Einwohner*innen. Neben seinem Kinderzimmer nutzt er auch das Wohnzimmer zum Spielen, vor allem für digitale Spiele.

Der Forscher kann das Kinderzimmer kurz vor der Führung durch das Kind sehen. In seinem Forschungstagebuch notiert er: »[Das] Kind muss noch die H[aus]Ü[bung] fertig machen. [Der größere Bruder] und ich trinken solange einen Kaffee. Besichtigung [des] Zimmer[s] beim Vorbeigehen → unaufgeräumt und ›natürliches Umfeld‹! [Der Bub] weiß aber über den heutigen Besuch Bescheid.«[27] Dieser Umstand wird als positiv eingestuft, da die alltagsweltliche Lebensumgebung für den Besuch nicht verändert wurde.

In einer Skizze wurde das Kinderzimmer mit seinen ca. 15 m^2 im Feldtagebuch festgehalten. »Links neben der Eingangstür befinden sich ein Wandschrank und ein Regal mit diversen Stauflächen. Direkt daneben finden sich ein Fenster und das Bett, unter dem sich zwei Plastikboxen mit Spielzeug befinden. Gegenüber der Eingangstüre ist eine Balkontüre eingebaut, die auf die großflächige Terrasse hinausführt. Zum Zeitpunkt des Besuchs war sie allerdings aufgrund einer strategisch gelungen platzierten Ritterburg nicht passierbar. Rechts neben der Eingangstür befindet sich ein Holzaufbau mit einem parallelverlaufenden Regal. Dort befinden sich Schulsachen, Büchersammlung und auf dem Regal noch weitere Spielsachen des Kindes.«[28]

26 Die Datenerhebung bei dem Buben (Bub 5) wurde von Raphael Rettenbacher am 20.12.2017 durchgeführt und die Audiofiles am 20.12.2017 transkribiert.

27 Zitat aus dem Feldtagebuch zu Bub 5 (20.12.2017).

28 Beschreibung von Raphael Rettenbacher.

Abb. 2: Auszug aus der Zimmerführung von Thomas (12 Jahre)[29]

Interviewer: So, kannst du mir eine Führung durch dein Zimmer machen? Was ist besonders an diesem? [*Pause*] Einfach einmal eine kurze Führung, was man so sieht und was du hast.
Kind: Ahm, also [ich habe] viel Spielzeug, und ja, Nerfs, Lego, [zudem] habe ich hier noch eine Menge Playmobil drinnen. [*Pause*]
Interviewer: Mhm. Was ist das Spielzeug, mit dem du am meisten spielst momentan?
Kind: Ah, Lego.
Interviewer: Lego?
Kind: Mhm. [*Pause*] Ja, das liegt hier so herum.
Interviewer: Ok. Ahm, was hast du sonst noch so? Bücher hast du auch einige, nutzt du die auch noch aktiv oder [*unterbrochen*]?
Kind: Also, ah, Gregs Tagebuch lese ich ganz gern, und sonst ist eigentlich nur noch altes Zeug oben [*auf den Regalen; Anm.*].
Interviewer: Aha.
Kind: Ansonsten habe ich noch Harry Potter Bücher und [*Pause*] ja. [*Pause*]
Interviewer: Du hast gesagt, dass du gerade mit Lego am meisten spielst – mit allen Teilen oder hast du da auch bestimmte [*Favoriten; Anm.]*?
Kind: Ja, Star Wars eigentlich.
Interviewer: Mit den Star Wars Lego [*Set; Anm.*], ok. Und was ist in deinem Zimmer dir des Wichtigste?
Kind: Uhm, dass könnte ich jetzt eigentlich gar nicht sagen. Ich spiele eben mit all den Sachen.

Betrachtet man das Interview hinsichtlich der Spielsachen, die Thomas ins Zentrum rückt, so kann gezeigt werden, dass er derzeit wenig Interesse an geschichtskulturellen Produkten hat (Abb. 2). Bei den Einstiegsfragen, die sich nach der aktuellen Spielvorliebe erkundigen, werden einige Dinge hervorgehoben (Nerf-Waffen, Lego®-Star-Wars, Playmobil®), gleichzeitig aber auch eingestanden, dass er mit allen Dingen im Zimmer spielen würde. Die beim Betreten des Zimmers sofort ins Auge stechende Ritterburg wird dabei jedoch nicht erwähnt. Es ist überhaupt zu beobachten, dass Thomas die geschichtskulturellen Produkte nur beschreibt, wenn er dazu im Interview explizit aufgefordert wird. Offensichtlich handelt es sich um eine ganz eigene Ebene, die er gegenüber dem Besucher nicht in den Vordergrund stellt.

Versucht man die digitalen Fotos, die vom Kind selbst (4 Fotos) und die vom Forscher gemacht wurden (10 Fotos) als Analysematerial heranzuziehen, um ge-

29 Die hier und unten vorgestellten Daten zum Fallbeispiel Thomas (Bub 5) wurden am 20.12.2017 von Raphael Rettenbacher erhoben und am gleichen Tag transkribiert.

schichtskulturelle Produkte im Zimmer auszumachen, so kann man drei Spielsachen identifizieren (Plastikritterburg, Plastikfiguren Ritter/Drachen; Playmobil®-Piratenschiff mit Besatzung[30]) sowie zwei Bücher (eine Bauanleitung für Festungen im Digitalen Game Minecraft und ein Roman mit Bezügen zu Fragen rund um Artefakten aus dem alten Ägypten[31]).

Daneben sind auch noch ein Stofftierdrache von IKEA (»Minne Drake«) sowie zwei Jugendbücher[32] zu erwähnen, weil diese den Graubereich zwischen *Fantasy* und *Geschichte* berühren. Ohne dass hier näher auf diesen Bereich eingegangen wird, ist festzuhalten, dass die Geschichtsdidaktik bisher nur wenig bis kein Augenmerk auf diesen Überschneidungsbereich gelegt hat. Man interessierte sich bislang im Zusammenhang mit der Entwicklung des historischen Denkens bei Kindern hauptsächlich für sachorientierte Darstellungen der Vergangenheit und ignorierte hybride Erzählungen, die fiktionale und dort eingeschriebene historische Momente verbinden. Dieser Bereich zwischen *Geschichte* und *Fantasy* produziert eine Vielzahl an Bilder über *eine* Vergangenheit (Harry Potter und seine Welt[33] und Gespenstergeschichten mit Bezügen zum Mittelalter), die sich Kinder aneignen, wie eine Untersuchung zu Spielfilmen gezeigt hat.[34]

Koppelt man diese ersten Erhebungsergebnisse im Feld mit den Erwartungen, die am Beginn des Forschungsprozesses hinsichtlich möglicher Objekte, die sich in Kinderzimmern befinden könnten, vorhanden waren, könnte man sich euphorisch zeigen. Die als klassisch zu beobachtenden Themenbereiche des Mittelalter (Burg/Ritter) und der Neuzeit (Piraten) sind vertreten. Doch das Fallbeispiel hält hinsichtlich der Interpretation der Objekte durch Thomas einige Überraschungen bereit. Ganz im Sinn der Ethnographie wurde nämlich versucht, das Kinderzimmer als einen fremden Ort zu begreifen und die Kinder als Expert*innen ihrer eigenen Kultur.

Es zeigt sich, dass Spielsachen in Kinderzimmern auch von der höchst individuellen Spielstrategie der Kinder geprägt sind. Nicht zwangsläufig werden sie so verwendet, wie dies die ursprünglichen Planungs- und Produktionszusammenhänge von Erwachsenen vorsehen. Kinder besitzen einen Eigen-Sinn im Umgang mit den gebotenen Dingen. Dies kann man bei Thomas gut erkennen,

30 Playmobil® Piratenschiff, Produktnr. 5238.

31 Josef Shanel: Minecraft – Bau deine Festung. Berlin 2016; Michael Northrop/Kai Kilian: Tombquest — Die Schatzjäger. 5 Bde. Berlin 2016/2017.

32 Joanne K. Rowling: Harry Potter und der Stein der Weisen. Hamburg 1998; Cornelia Funke: Geisterritter. Hamburg 2011.

33 Vgl. Ann Curthoys: Harry Potter and Historical Consciousness. Reflections on History and Fiction. In: History Australia, 8 (2011), H. 1, S. 7-22.

34 Vgl. Christoph Kühberger: Fallbeispiele. In: Ders. (Hg.): Geschichte denken. Zum Umgang mit Geschichte und Vergangenheit von Schüler/innen der Sekundarstufe I am Beispiel Spielfilm. Innsbruck/Wien 2013, S. 102-111, hier S. 104.

Abb. 3: Auszug aus dem Interview mit Thomas (12)

Interviewer: Ok, was ich noch interessant finden würde – möchtest du mir vielleicht etwas zu dem Piratenschiff dort oben erzählen. Wo du das her hast und ob du damit noch spielst?
Kind: Ja, also mit dem [Schiff] spiele ich eigentlich nicht mehr so, aber ich habe mir es einmal gewünscht, weil da so eine Fernsteuerung von Playmobil dabei war und mit dem kann man am Wasser – also mit dem Schiff – herumfahren.
Interviewer: […] Magst du mir zu der Ritterburg etwas erzählen? Wo hast die her?
Kind: Ähm, die ist noch vom Chrisi [*Bruder, Anm.*] eben. Ja, die habe ich einfach [aus dem Keller; Anm.] heraufgeholt, weil sie so eigentlich ganz cool ist und gut zum Spielen benutzt werden kann. Eher für Lego aber. Kann man gut hernehmen.
Interviewer: Mhm. Wie spielst du quasi damit? Muss ich mir das so vorstellen, dass du dann auch andere Figuren da einbaust oder nur Ritter? Oder? [*Kind unterbricht den Interviewer*]
Kind: Nein, also nur Star Wars, die Figuren dort. [*Zeigt auf die Star Wars Figuren in der Burg; Anm.*]
Interviewer: Hmm. Interessierst du dich auch für die Zeit? Also etwa Mittelalter? Oder ist es nur zum Spielen da?
Kind: Na, also eher eine Spielunterlage. Mir gefällt das schon auch, ich habe auch bei den Nerfs unten [*bei den Eltern; Anm.*] ein paar Schilder und Schwerter, aber die [Burg] ist eigentlich eine Spielunterlage.

er verschmilzt verschiedene vorgefertigte Spielwelten zu seiner eigenen (mittelalterliche Ritter werden zu Star-Wars-Soldaten »umgebaut«). Störende und wenig stimmige Aspekte werden dabei im Kopf des Kindes verbunden und geglättet. (z.B. die Burg wird als Landebahn genutzt). Wie bereits erwähnt, sagte der Bub bei seiner Führung durch sein Zimmer nichts zum ausgestellten Piratenschiff und zur Ritterburg am Boden, deshalb wurde nachgefragt (Abb. 3).

Es ist damit feststellbar, dass das Piratenschiff und die Ritterburg zwar geschichtskulturelle Produkte sind, aber das Interesse an ihnen nicht durch ihren ursprünglichen Verwendungszweck bestimmt wird. Die beiden Dinge entziehen sich einer vorschnellen historisch-deterministischen Perspektive. Das ferngesteuerte Schiff wird vor allem in seiner technischen Dimension wahrgenommen und die Burg als Spiel- und Landezone für die Lego®-Star-Wars-Welt. Man könnte durchaus meinen, dass Thomas eher einen Zugang zu einem fantastischen Futurismus besitzt, diese Zukunft dabei jedoch an die Vergangenheit rückbindet. Diese These unterstützen weitere Flugzeuge beziehungsweise -objekte aus Plastik im Zimmer sowie vor allem zwei Bilder, die Thomas über seinem Bett an der Wand aufgehängt hat. In eine futuristisch wirkende Landschaft eingebettet zeigen sie den schiefen

Turm von Pisa bzw. die Pyramiden von Gizeh, über denen jeweils ein Planet übergroß aufgeht. Vergangenheit und utopische Zukunft, die sich durchaus auch in der Lego®-Star-Wars-Spielwelt widerspiegeln, werden dabei zusammengebracht.

Thomas repräsentiert einen Typus von Spielzeugnutzung, den man in der Geschichtsdidaktik bisher nicht wirklich wahrgenommen hat. Er besitzt zwar Spielsachen, die geschichtskulturelle Produkte sind, aber die Nutzung findet in einem ganz anderen Kontext statt, ohne dass die Vergangenheit per se notwendig ist. Die Burg als Bühne bzw. Landebahn für Star-Wars-Abenteuer zeigt dies eindrücklich. Dies zeigt, dass die Bedeutung von Spielsachen durch deren Form und Funktion nicht determiniert ist, sondern in das jeweilige individuelle Leben eingebunden wird. Tim Dant betont, »that material culture involves taking on cultural practices in relation to material objects which define the use and the values of those objects in everyday life.«[35] Es ist daher notwendig, zwischen den Objekten und der sozio-kulturellen Praxis ihrer Nutzung zu unterscheiden. Obwohl einige Spielsachen und die damit verbundenen Werbestrategien im 21. Jahrhundert Repräsentationen einer (vergangenen) Welt darstellen und dabei die Kognition, das Wertesystem, die Sprache, Denkgewohnheiten und die Ästhetik einer bestimmten gegenwärtigen Kultur formen, muss Spielzeug auch im Kontext widerständiger Praxis gelesen werden. Es muss die Kreativität, die Phantasie und der Erfindergeist der Kinder beachtet werden, Momente, die nicht grundlegend in den Objekten selbst angelegt sind, aber in der Spielrealität in vielen Kinderzimmern auftreten.[36] Hätte man derartige Spielsachen – wie etwa die Ritterburg – als Teil der materiellen Kultur nur objektimmanent beschrieben und analysiert, hätte man die sich auftuenden Netzwerke zwischen verschiedenen Akteur*innen und Aktanten der sozialen Welt – also insbesondere die Perspektiven auf das Zusammenwirken von Kind und Spielzeug – ausgeblendet.[37]

3. Ergebnisse/Ausblick

Es wäre fatal zu behaupten, dass die Anwesenheit der Spielsachen in Thomas Zimmer und sein EigenSinn in seiner Spielwelt dazu führen, dass er die Vergangenheit bzw. Geschichte nicht wahrnimmt. Im Interview wurde er darauf angesprochen,

---

35 Tim Dant: Material Culture in the Social World. Values, Activities, Lifestyles, Buckingham 1999, S. 39.

36 Vgl. Kühberger (Anm.19); Kate Maddelena: Critical Essay – Plastic Child-Gardening Tools. Lego's Nostalgia for the Open-Ended Toy. In: Technoculture – An online journal of technology in society 3 (2013) (http://tcjournal.org/vol3/maddalena, aufgerufen am 11.10.2017); Vgl. hierzu auch die Ausführungen zur Kinderkultur im Beitrag von Wiebke Hiemesch in diesem Band.

37 Vgl. Christina Antenhofer in diesem Band.

ob er glaubt, dass Spielzeug Vergangenheit abbilden kann. Er antworte darauf, dass er glaubt, dass seine Ritterburg die Vergangenheit nicht gut abbildet, insbesondere nicht hinsichtlich des Designs. Dies könnte zwar an der heute für das Kind alt und antiquiert wirkenden Spielzeugform liegen (dünnes Plastik, Farben etc.), wie es vermutlich in den siebziger Jahren des 20. Jahrhunderts entwickelt wurde, doch Thomas führt aus: »[…] [ich] glaube […] schon [, dass Spielzeug die Vergangenheit gut abbilden kann]. Also, wenn man sich dabei wirklich hinsetzten täte und schaut, dass dies wirklich Vergangenheit darstellt, dann bringt man dies schon ein bisschen zustande.« In dieser Aussage kann man eine bestimmte Form des historischen Denkens erkennen, das als positivistisch oder historistisch klassifiziert werden könnte. Thomas lässt nämlich die Ansicht erkennen, dass es grundsätzlich möglich ist, eine objektive Darstellung der Vergangenheit anzufertigen, wenn es ein Bemühen seitens der Hersteller*innen gäbe.[38]

Damit zeigt sich für das hier gewählte Untersuchungsdesign, dass die Dokumentation von geschichtskulturellen Produkten im Kinderzimmer nicht ausreicht, um deren kulturelle Tiefenstruktur in der Welt des Kindes zu verstehen. Sie geben zwar wichtige Hinweise darauf, mit welchen Vergangenheitsbezügen Kinder überhaupt konfrontiert werden, sagen jedoch wenig darüber aus, in welche Spielprozesse und spezifischen Bedeutungen sie eingebettet sind. Die ethnografische Beforschung von Kinderzimmern, wie sie in dem vorliegenden Beispiel vorgestellt wurde, benötigt für eine ausreichend differenzierte Beschreibung der Spielsachen das Interview mit dem Kind, um die nicht im Objekt eingeschriebene Dimensionen der Nutzung und Kontextualisierung aufzuzeigen. Daraus ergeben sich drei Ebenen, die für einen derartigen Zugang zu Spielzeug als wichtig erscheinen: (a) Das materielle Objekt als geschichtskulturelles Produkt; (b) Kontext und Form der kindlichen Nutzung als individuelle Praxis; (c) kindliche Reflexionen über das materielle Objekt als geschichtskulturelles Produkt.[39] Erst durch das Zusammenspiel dieser Ebenen können Aussagen getroffen werden, welche Bedeutung Spielsachen als geschichtskulturelle Produkte für das informelle historische Lernen haben können. Bisher dokumentierte Fallbeispiele deuten darauf hin, dass Kinder in ihrer privaten Spielsphäre unterschiedlich intensiv mit den hier beschriebenen Objekten in Kontakt treten. Dieser Kontakt liegt aber immer zwischen zwei Polen, nämlich zwischen der Abwesenheit von solchem Spielzeug und der intensiven Nutzung von Spielsachen als geschichtskulturelle Produkte im Sinn ihrer ursprünglichen Ausgestaltung seitens der Spielzeugproduzent*innen.

---

38 Vgl. Heinrich Ammerer/Christoph Kühberger: Typen des Umgangs mit Geschichte. In: Christoph Kühberger (Hg.): Geschichte denken. Zum Umgang mit Geschichte und Vergangenheit von Schüler/innen der Sekundarstufe I am Beispiel »Spielfilm«. Empirische Befunde – Diagnostische Tools – Methodische Hinweise. Innsbruck 2013. S. 68-80, hier S. 79.

39 Die Anschlussstelle hin zu Reflexionen der Actor-Network-Theory (ANT) ist eindeutig, wurde hier jedoch nicht vertieft aufgegriffen.

Schule und Hochschule

Zur Bedeutung von Dingen der materiellen Kultur für das frühe historische Lernen

Heike Krösche

1. Einleitung

Mit seiner Feststellung »Agenda Museum 2020. Brauchen Museen künftig noch Objekte? Ja, unbedingt.« betont Thorsten Heese die anhaltende Bedeutung musealer Objekte für die Geschichtsvermittlung.[1] Auch für die Zukunft sieht er die Arbeit mit den »materielle[n] kulturelle[n] Hinterlassenschaften von Gesellschaften« als wesentliche Aufgabe der Museen.[2] Dabei nimmt Heese Bezug auf den sozial- und kulturtheoretischen Ansatz des neuen Materialismus, der im Kern Materialität rekonzeptualisiert und den Akzent auf deren spezifische Ereignishaftigkeit und Potenzialität setzt.[3] Geschichtsdidaktische Impulse gehen von diesem Ansatz aber nicht nur für das außerschulische Lernen aus, sondern auch für die Begegnung mit Dingen in Form von Sachquellen innerhalb schulischer Lernarrangements. Im Geschichtsunterricht finden Objekte oder Dinge dennoch weiterhin eher selten Verwendung.[4] Die Möglichkeiten historischer Lernprozesse anhand von Sachquellen werden vor allem für die Primarstufe kaum diskutiert. Dabei hat Rohlfes schon in den 80er-Jahren die didaktische Bedeutung der »sinnlichen Wahrnehmbarkeit« und der unmittelbaren Wirkung auf die »Vorstellungswelt« betont.[5] Das trifft insbesondere auf Grundschulkinder zu, bei denen für die Geschichtsaneignung aufgrund der entwicklungspsychologischen Voraussetzungen und der sich

1 Thorsten Heese: Agenda »Museum 2020«. Brauchen Museen künftig noch Objekte? Ja, unbedingt. In: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 68 (2017), H. 1/2 S. 5-25; siehe auch Heese in diesem Band.

2 Ebd., S. 16.

3 Andreas Folkers: Was ist neu am neuen Materialismus? Von der Praxis zum Ereignis. In: Tobias Goll/Daniel Keil/Thomas Telios (Hg.): Critical Matter. Diskussionen eines neuen Materialismus. Münster 2013, S. 17-34, hier S. 18.

4 Gerhard Schneider: Sachüberreste und gegenständliche Unterrichtsmedien. In: Ulrich Mayer/Hans-Jürgen Pandel/Gerhard Schneider (Hg.): Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht. 2. Aufl. Schwalbach/Ts. 2007, S. 188-207, hier S. 189.

5 Joachim Rohlfes: Geschichte und ihre Didaktik, Göttingen 1986, S. 81.

noch entwickelnden Lesekompetenz die optische und haptische Dimension von historischen Objekten eine besondere Rolle spielen.

Geschichte »zum Anfassen« soll zwar den »Aufbau eines positiven Verhältnisses zur Beschäftigung mit Vergangenem« ermöglichen,[6] aber empirisch belegt ist diese Funktion bislang nicht. Dagegen gilt die Fähigkeit zum historischen Denken auch in der Primarstufe als Ziel historischen Lernens.[7] Es basiert darauf, dass Schülerinnen und Schüler den Unterschied zwischen »*realer* Vergangenheit und *rekonstruierter* Geschichte« erkennen.[8] Für den Einsatz von Sachquellen im Geschichtsunterricht ist jedoch »das Dilemma von Motivation und Überwältigung« zu berücksichtigen.[9] Die Narrativierung historischer Gegenstände, so Jörg van Norden, »könnte ihre ›Aura‹ relativieren, ohne ihre faszinierende Wirkung zu zerstören.«[10]

Vor diesem Hintergrund steht in dem folgenden Beitrag die Bedeutung materieller Dinge für das frühe historische Lernen im Mittelpunkt. Dabei sollen vor allem die besonderen Rahmenbedingungen und Herausforderungen in der Grundschule diskutiert werden. Dazu gehören nicht nur die individuellen Lernvoraussetzungen der noch jungen Schüler*innen, sondern auch die institutionellen Bedingungen und die Besonderheit des Lehrplans für den Sachunterricht. Zunächst werden die zentralen Begriffe »Sache« bzw. »Ding« und »(Sach-)Quelle« zur Diskussion gestellt. Anschließend geht es um die Rahmenbedingungen für das frühe historische Lernen mit Sachquellen, wobei der Fokus auf dem österreichischen Lehrplan für den Sachunterricht liegt. Es folgt eine Auseinandersetzung mit den Vorzügen und Herausforderungen der Beschäftigung mit materiellen Dingen im Klassenzimmer, bevor abschließend ein kurzes Fazit gezogen wird.

2. Materielle Dinge als Sachquellen

In Zusammenhang mit dem neuen Materialismus werden verschiedene Begriffe wie Objekt, Gegenstand, Ding, Artefakt etc. parallel gebraucht. Während van Norden »Gegenstand« zur Bezeichnung von etwas Materiellem bevorzugt,[11] sind für diesen Beitrag »Sache« und »Ding« als Schlüsselbegriffe des Sachunterrichts, der

---

6 Dietmar von Reeken: Historisches Lernen im Sachunterricht. Eine Einführung mit Tipps für den Unterricht. Hohengehren 2012, S. 32.

7 Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (Hg.): Perspektivrahmen Sachunterricht. Bad Heilbrunn 2013, S. 56.

8 Ebd., S. 57.

9 Jörg van Norden: »We do not neet certainity«? In: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 17 (2018), S. 9-26, hier S. 13.

10 Ebd.

11 Vgl. van Norden (wie Anm. 9), S. 11.

von »der Unmittelbarkeit menschlichen Umgangs mit den Sachen«[12] ausgeht, essenziell. Was genau die Sache des Sachunterrichts ist,[13] wird in der Fachdidaktik breit diskutiert. Dabei findet auch eine Verknüpfung mit dem Terminus »Ding« statt, wie beispielsweise bei Walter Köhnlein: »Für die Didaktik des Sachunterrichts ist das *Ding* der Inbegriff des Gegenständlichen, in dem ein Sachbezug unabweisbar zur Geltung kommt.«[14] Die Intention zu einer breiten Begriffsauslegung wird auch anhand der Begriffsgeschichte deutlich. Mit dem Verweis auf das althochdeutsche Wort Thing für Volks- bzw. Gerichtsversammlungen versteht der neue Materialismus Dinge »als vielfältige Versammlungen« und nicht »als einfältige Objekte«.[15]

Der Begriff »Quelle« lässt sich nicht auf Schriftstücke beschränken, so die Definition Hans-Jürgen Pandels: »Quellen sind Objektivationen und Materialisierungen vergangenen menschlichen Handelns und Leidens. Sie sind in der Vergangenheit entstanden und liegen einer ihr nachfolgenden Gegenwart vor.«[16] Dementsprechend handelt es sich bei Text-, Bild- und Sachquellen immer auch um materielle Überlieferungen. Von der historischen Methode aus betrachtet, sind Sachquellen »eine Quelle wie jede andere«.[17] Gleichzeitig bezieht diese Quellenart ihr besonderes Potenzial für das historische Lernen aus den spezifischen Attributen »Materialität und Dreidimensionalität«,[18] woraus sich nach Heese die zentralen Charakteristika Haptik, Ästhetik, Authentizität und Emotionalität ergeben.[19] Er schlägt im Anschluss an Pandel als Definition für das »Sachzeugnis als Quelle« vor: »Gegenständliche Quellen sind materielle Überreste gelebter geschichtlicher Wirklichkeit. Als authentische, da unmittelbar überlieferte Materialisierungen vergangenen menschlichen Handelns zeugen sie von den Lebensumständen derjenigen Menschen, die sie geschaffen, benutzt und bewahrt haben. Sie bedürfen der Quellenkritik und -interpretation.«[20] An diesen Vorschlag lehnt sich der folgende

---

12 Walter Köhnlein: Sachunterricht und Bildung. Bad Heilbrunn 2012, S. 159.

13 Astrid Kaiser: Neue Einführung in die Didaktik des Sachunterrichts. Baltmannsweiler 2014, S. 174.

14 Vgl. Köhnlein (wie Anm. 12), S. 181.

15 Vgl. Folkers (wie Anm. 3), S. 25f.

16 Hans-Jürgen Pandel: Quelleninterpretation. Die schriftliche Quelle im Geschichtsunterricht. Schwalbach/Ts. 2006, S. 11.

17 Dietmar von Reeken: Gegenständliche Quellen und museale Darstellungen. In: Hilke Günther-Arndt/Meik Zülsdorf-Kersting (Hg.): Geschichts-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. 6., überarbeitete Neuauflage Berlin 2014, S. 144-157, hier S. 145.

18 Dietmar von Reeken: Sachquellen im Unterricht – sträflich ignoriert und unterschätzt? http://lernen-aus-der-geschichte.de/Lernen-und-Lehren/content/13863 (aufgerufen am 07.06.2019).

19 Thorsten Heese: Vergangenheit »begreifen«. Die gegenständliche Quelle im Geschichtsunterricht. Schwalbach/Ts. 2007, S. 12.

20 Ebd., S. 33.

Beitrag an, verzichtet aber zugleich auf die Verwendung von Synonymen wie Sachzeugnis und Sachüberrest oder gegenständliche und dingliche Quelle etc. Vielmehr wird die Bezeichnung »Sachquelle« bevorzugt, um den Bezug zur Sache als zentraler Dimension des Sachunterrichts aufrechtzuerhalten. Sache bildet als didaktische Kategorie den Rahmen für das historische Lernen in der Primarstufe und damit die Begegnung mit Sachquellen.

3. Rahmenbedingungen für das frühe historische Lernen mit Sachquellen

Im Unterschied zum Perspektivrahmen der Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts, in dem das historische Lernen eine von insgesamt fünf Perspektiven bildet, werden im aktuellen österreichischen Lehrplan für den Sachunterricht sechs sogenannte Erfahrungs- und Lernbereiche unterschieden.[21] Historisches Lernen ist hier eingebettet in den Erfahrungs- und Lernbereich »Zeit«, dessen zentrale Bildungs- und Lehraufgabe die Förderung der Fähigkeit ist, »zeitliche Dimensionen zur Orientierung zu nutzen.«[22] Zwar werden hier sowohl die Orientierungsfunktion als auch das didaktische Prinzip des Gegenwarts- und Zukunftsbezuges angesprochen, aber zentrale geschichtsdidaktischen Kategorien wie »Geschichtsbewusstsein« und »historisches Denken« werden nicht explizit genannt. Das liegt u.a. daran, dass der österreichische Lehrplan für den Sachunterricht nicht disziplinär, sondern fächer- und bereichsübergreifend ausgerichtet ist, wie anhand der allgemein gehaltenen Formulierung »Erfahrungs- und Lernbereich Zeit« deutlich wird, die keinen konkreten Verweis auf die Beschäftigung mit Geschichte enthält. Zu den Vorteilen eines solchen Rahmenlehrplans gehört, dass Lehrkräften viel Gestaltungsspielraum und Planungsoffenheit für ihren Unterricht zur Verfügung steht und ihnen die inhaltliche Orientierung an der Lebenswelt der Schüler*innen ermöglicht wird.[23] Auf der anderen Seite besteht das »Risiko, dass einzelne (fachlichen, H.K.) Perspektiven – je nach Ausbildung und persönlicher Gewichtung der

21 Der derzeit geltende Lehrplan für die Volksschule wird überarbeitet. Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur: Lehrplan der Volksschule. BGBl. Nr. 134/1963 in der Fassung BGBl. II Nr. 303/2012 vom 13. September 2012, S. 84-104. https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_vs.html (aufgerufen am 20.12.2019).

22 Ebd., S. 85.

23 Markus Kübler: Disziplinäres oder transdisziplinäres Lernen in Geschichte? Ein Kommentar zum Rahmenlehrplan »Gesellschaftswissenschaften« der Länder Berlin-Brandenburg. https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/Rahmenlehrplanprojekt/anhoerung/materialien/2015-02-07_Kommentar_Gewi_Dr._Kuebler_Paedagogischen_Hochschule_Schaffhausen.pdf (aufgerufen am 10.06.2019).

Lehrkräfte – im Unterricht nicht genügend gewichtet werden.«[24] Ergänzend zu dieser Problematik hat der Nationale Bildungsbericht von 2015 die fehlende »Konzentration auf verbindlich zu vermittelnde Kernkompetenzen« im gesamten Lehrplan der österreichischen Primarstufe kritisiert.[25]

Das spiegelt sich vor allem in Hinblick auf die historische Methodenkompetenz wider, die als zentrales Ziel kompetenzorientierten historischen Lernens im österreichischen Lehrplan für den Sachunterricht nur vage verankert ist. Kern dieser Kompetenz ist die Arbeit mit Quellen, die laut Pandel für historisches Denken konstitutiv ist.[26] Das gilt bereits für die Primarstufe, in der Schüler*innen laut dem bundesdeutschen Perspektivrahmen für den Sachunterricht die grundlegende Einsicht gewinnen sollen, dass »Erkenntnisse über die Vergangenheit nur über die Auseinandersetzung mit Quellen und Darstellungen möglich sind.«[27] Stattdessen wird im österreichischen Sachunterrichts-Lehrplan im Rahmen der didaktischen Grundsätze auf die »Begegnung mit Zeitzeugen« und »andere Quellen der Vergangenheit« als Lern- und Arbeitsform verwiesen,[28] ohne jedoch den Umgang mit Quellen methodisch zu präzisieren, wie dies beispielsweise Andrea Becher und Eva Gläser mit ihrer Unterscheidung in acht Teilkompetenzen vorschlagen.[29] Entsprechend wird in Österreich im Lehrstoff für die Grundstufe I[30] auf den Begriff »Quelle« verzichtet, obwohl die Auseinandersetzung mit Quellen vorgesehen ist. Hier heißt es u.a.: »Alte und neue Gegenstände (Spielsachen, Kleidungsstücke, Gebrauchsgegenstände, Bilder, Schriftstücke, Bücher) mitbringen und in der Klasse

---

24 Ebd.

25 David Wohlhart/Jan Böhm/Maria Grillitsch/Konrad Oberwimmer/Katharina Soukup-Altrichter/Elisabeth Stanzel-Tischler: Die österreichische Volksschule. 2015, S. 38. https://www.bifie.at/wp-content/uploads/2017/05/NBB_2015_Band2_Kapitel_1.pdf (aufgerufen am 10.06.2019).

26 Vgl. Pandel (wie Anm. 16), S. 8f.

27 Vgl. Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (wie Anm. 7), S. 58. Zur Förderung historischer Methodenkompetenz in der Grundschule vgl. auch Andrea Becher/Eva Gläser: Geschichte erforschen mit historischen Quellen. Förderung historischer Methodenkompetenz mit vorstrukturierten Materialien. In: Andrea Becher/Eva Gläser/Berit Pleitner (Hg.): Die historische Perspektive konkret. Begleitband 2 zum Perspektivrahmen Sachunterricht. Bad Heilbrunn 2016, S. 40-52.

28 Vgl. Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (wie Anm. 21), S. 104.

29 Vgl. Becher/Gläser (wie Anm. 27), S. 45.

30 Der aktuelle österreichische Lehrplan für die Volksschule gliedert sich in die Grundstufe I, die sowohl die Vorschule als auch die 1. und 2. Klasse umfasst, und die Grundstufe II, die sich auf die 3. und 4. Klasse bezieht. Zur Kritik an einer solchen, an entwicklungspsychologischen Stufenmodellen orientierten Aufteilung des Lernstoffes vgl. Rainer Krieger: Mehr Möglichkeiten als Grenzen – Anmerkungen eines Psychologen. In: Klaus Bergmann/Rita Rohrbach (Hg.): Kinder entdecken Geschichte. Theorie und Praxis historischen Lernens in der Grundschule und im frühen Geschichtsunterricht. Schwalbach/Ts. 2015, S. 32-50.

ausstellen sowie beschreiben und vergleichen« oder »Alte Gebäude, Kulturdenkmäler in unmittelbarer Umgebung des Kindes als Zeugnisse der Vergangenheit aufsuchen, nach den Interessen des Kindes besprechen und einfachste historische Bedingungen erfahren«.[31] Ohne sie konkret zu benennen, werden in der Beschreibung alle drei klassischen Quellenformen berücksichtigt. Auffällig ist zudem, dass Sachquellen in der Formulierung des Lehrplans besonders stark vertreten sind, und zwar sowohl innerhalb als auch außerhalb des Klassenzimmers. Die Themenfelder für die Grundstufe II beziehen sich auf »fachspezifische Arbeitstechniken«. Dabei werden wiederum verschiedene Quellenarten, darunter auch Sachquellen einbezogen: »Sammeln und Vergleichen von Bildern und Quellen (z.B. Chroniken, Erzählungen, Sagen und Bilddokumente)« und »Museumsbesuche, Lehrausgänge (z.B. historische Stätten)«. Des Weiteren wird als Lernziel formuliert: »Durch ausgewählte Bilder und andere Quellen aus der Geschichte und Kultur der Heimat einen ersten historischen Überblick gewinnen.«[32] An dieser Stelle wird dann auch der Fachbegriff »Quelle« verwendet.

Es gibt also ausreichend Anknüpfungspunkte, die engagierte Lehrkräfte aufgreifen könnten. Aber durch den Verzicht auf klar benannte geschichtsdidaktische Prinzipien und fachspezifische Begriffe im derzeitigen Lehrplan fehlt die curriculare Verbindlichkeit, insbesondere in Hinblick auf die Quellenarbeit. Eine »kontinuierliche Förderung historischer Kompetenzen von Anfang an«[33] kann nur gelingen, wenn didaktische Grundsätze der Bezugsdisziplin »Geschichte« im Lehrplan für den Sachunterricht stärker akzentuiert werden, auch wenn, wie Dietmar von Reeken anmerkt, aufgrund des integrativen Ansatzes eine »realistisch-pragmatische Perspektive« auf das historische Lernen im Rahmen des Sachunterrichts notwendig ist.[34] Die Arbeit mit Quellen ist »als klassische Teilkompetenz der Re-Konstruktion«[35] dafür eine zentrale Voraussetzung. Und Sachquellen bzw. Dinge wie die im Lehrplan für die Grundstufe I benannten Alltagsgegenstände, Bauwerke und Denkmäler werden nicht nur den Prinzipien des Sachunterrichts besonders gerecht, sondern haben gerade in Verbindung mit diesem integrativen Fach eine

31 Vgl. Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (wie Anm. 21), S. 89.

32 Ebd., S. 98.

33 Stefanie Zabold: Ausprägungen historischen Denkens vor dem ersten Geschichtsunterricht. In: Monika Fenn (Hg.): Frühes historisches Lernen. Projekte und Perspektiven empirischer Forschung. Frankfurt a.M. 2018, S. 53-74, hier S. 54.

34 Vgl. Dietmar von Reeken: Rezension zu Monika Fenn (Hg.): Frühes historisches Lernen. Projekte und Perspektiven empirischer Forschung. Frankfurt a.M. 2018. www.sehepunkte.de/2019/04/31759.html (aufgerufen am 21.12.2019).

35 Waltraud Schreiber: Kompetenzbereich historische Methodenkompetenz. In: Andreas Körber/Waltraud Schreiber/Alexander Schöner (Hg.): Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik. Neuried 2007, S. 194-235, hier S. 194.

besonderes Bildungspotenzial.[36] Zu berücksichtigen ist jedoch, dass Denkmäler als komplexe Quellen der Erinnerungskultur gelten, deren Konstrukthaftigkeit zu entschlüsseln ist, was selbst für Schüler*innen der Sekundarstufe eine Herausforderung darstellt.[37] Dennoch macht der Blick in den österreichischen Lehrplan für den Sachunterricht die Berechtigung von Köhnleins Forderung, »im curricularen Prozess das Eigenrecht der Dingwelt festzuhalten«[38] deutlich.

4. Vorzüge und Herausforderungen der Arbeit mit Sachquellen im Unterricht

Für die Arbeit mit diesen Quellen sprechen auch empirische Ergebnisse zu den Lernvoraussetzungen für die frühe Beschäftigung mit Geschichte. Insbesondere Becher und Gläser haben nachgewiesen, dass Kindern schon zu Schulbeginn bewusst ist, dass es unterschiedliche »Überreste aus der Vergangenheit« gibt und sie darüber hinaus die Bedeutung von Quellen für das historische Verständnis erkennen.[39] Den jungen Schüler*innen ist die »Funktion von Quellen als Träger von Informationen, die es zu analysieren und zu interpretieren gilt, bekannt.«[40] Damit einher geht des Weiteren, dass sie schon im Alter von sechs bis acht Jahren ein »erstes Verständnis über die wissenschaftliche Vorgehensweise der Re-Konstruktion« haben.[41] Das belegt auch das Schweizer Forschungsprojekt zum historischen Denken um Markus Kübler.[42] Interessant an der Studie von Becher und Gläser ist zu-

---

36 Bernd Wagner/Andreas Nießeler: Das Bildungspotential von Sammlungsobjekten im Sachunterricht – am Beispiel der Vor- und Nachbereitung von Museumsbesuchen mit Sammlungen aus dem gesellschafts- und naturwissenschaftlichen Bereich. In: Hartmut Giest/Thomas Goll/Andreas Hartinger (Hg.): Sachunterricht – zwischen Kompetenzorientierung, Persönlichkeitsentwicklung, Lebenswelt und Fachbezug. Bad Heilbrunn 2016, S. 184-191.

37 Christian Mathis/Kristine Gollin: »…zuoberst ist der Winkelried«.– Das Stanser Winkelried-Denkmal in der Deutung von Schülerinnen und Schülern. In: Monika Waldis/Béatrice Ziegler (Hg.): Forschungswerkstatt Geschichtsdidaktik 15. Beiträge zur Tagung »geschichtsdidaktik empirisch 15«. Bern 2017, S. 87-98.

38 Köhnlein (wie Anm. 12), S. 182.

39 Eva Gläser: Leben vor 100 Jahren – Kinder erforschen Geschichte. In: Grundschule Sachunterricht 67 (2015), S. 2-6, hier S. 3.

40 Vgl. Becher/Gläser (wie Anm. 27), S. 43.

41 Andrea Becher/Eva Gläser: Präkonzepte von Grundschulkindern zur historischen Methodenkompetenz. Zentrale Ergebnisse des Forschungsprojektes »HisDeKo«. In: Monika Fenn (Hg.): Frühes historisches Lernen. Projekte und Perspektiven empirischer Forschung. Frankfurt a.M. 2018, S. 75-88, hier S. 84.

42 Markus Kübler: Zeit, Dauer und Wandel verstehen – Geschichte und Geschichten unterschieden – Historisches Denken bei 4- bis 11-jährigen Kindern. In: Marco Adamina/Markus Kübler/Katharina Kalcsics/Sophia Bietenhard/Eva Engeli (Hg.): »Wie ich mir das denke und vorstelle…« Vorstellungen von Schülerinnen und Schülern zu Lerngegenständen des Sachunter-

dem, dass die interviewten Kinder sich in Hinblick auf die Quellenarten in erster Linie auf Sachquellen bezogen, und zwar insbesondere in Zusammenhang mit Ausgrabungen und Funden.[43] In diesem Zusammenhang »erklärten die meisten Kinder, dass diese später von Forschern gefunden Dinge zufällig überdauerten und nicht bewusst hinterlassen wurden.«[44] An diesem Ergebnis fällt auf, dass die Vorstellungen der Schüler*innen vor allem in den ersten drei Jahren, wie bereits mehrfach nachgewiesen,[45] außerschulisch geprägt sind und Objekte aus dem Alltag darin keine Rolle spielen. Ihr Geschichtsbild ist medial beeinflusst, etwa durch Sachbücher. Becher und Gläser kommen zu dem überaus plausiblen Ergebnis, »dass frühes historisches Lernen im Sachunterricht schon im Anfangsunterricht beginnen könnte und daher Kompetenzen historischen Denkens von Anfang an im Sachunterricht zu fördern sind.«[46] Diese Forderung unterstreicht auch Kübler und ergänzt kritisch, dass die Schule und die Lehrpläne »das Interesse, die natürliche Neugier und die selbsterworbenen Kenntnisse der Kinder in Geschichte« kaum berücksichtigen würden.[47]

Somit liegt auf der Hand, dass die Auseinandersetzung mit Quellen bereits ab der 1. Klasse angeregt werden kann und muss. Zu diesem Zweck ist es zwar notwendig, verschiedene Quellenarten in den Lernprozess einzubinden, damit Schülerinnen und Schüler deren Spezifika und unterschiedliche Umgangsweise mit ihnen kennenlernen,[48] aber gleichzeitig sollte an die Interessen der Kinder angeknüpft und das heißt, die Arbeit mit Sachquellen bzw. Dingen vor allem im Klassenzimmer stärker berücksichtigt werden. Anders als in der außerschulischen Begegnung z.B. in einem Museum, in dem Objekte der materiellen Kultur aus konservatorischen Gründen fachgerecht aufbewahrt und präsentiert werden müssen, haben schulische Lernarrangements den Vorteil, dass Kinder die Materialität der Dinge bewusst und mit allen Sinnen erfahren können. Das Erkunden und Erproben der Dinge gehört laut Köhnlein zu den »elementare[n] Formen kindlicher Weltaneignung«.[49] Das hohe Motivationspotenzial bzw. wie Stadtmüller es nennt »die besondere Faszination des Objektes«[50] garantieren an sich jedoch noch keinen nach-

richts und des Fachbereichs Natur, Mensch, Gesellschaft. Bad Heilbrunn 2018, S. 231-252, besonders S. 242f.

43 Becher/Gläser (wie Anm. 41), S. 82.

44 Ebd., S. 83.

45 Vgl. beispielswiese Kübler (wie Anm. 42), S. 238.

46 Vgl. Becher/Gläser (wie Anm. 41), S. 85.

47 Markus Kübler: Historisches Lernen von vier- bis zwölfjährigen Kindern im Deutschschweizerischen Lehrplan 21. In: Monika Fenn (Hg.): Frühes historisches Lernen. Projekte und Perspektiven empirischer Forschung. Frankfurt a.M. 2018, S. 296-314, hier S. 310.

48 Winfried Stadtmüller: Sachquellen. In: Waltraud Schreiber (Hg.): Erste Begegnungen mit Geschichte. Grundlagen historischen Lernens. Bd. 1. Neuried 2004, S. 441-454, hier S. 441.

49 Vgl. Köhnlein (wie Anm. 12), S. 191.

50 Vgl. Stadtmüller (wie Anm. 48), S. 444.

haltigen Lernprozess. Dafür braucht es eine »methodisch-systematische Grundlage«[51], die im Bereich des historischen Lernens durch eine schrittweise Heranführung an eine reflektierte Quellenarbeit erfolgen kann, um Sinnbildungsprozesse anzuregen.

Van Norden spricht Sachquellen ein Vetorecht ab, weil Wissenschaftler*innen für sie das »Wort ergreifen« müssten, was einer subjektiven Intervention gleichkommt.[52] Dementsprechend müssen Schülerinnen und Schüler lernen, wie Schneider betont, »hinter das unmittelbar Sichtbare zu schauen«.[53] Hinzu kommt gerade für die Verwendung im Klassenzimmer, dass Dinge aus ihrem ursprünglichen Kontext herausgelöst werden. Zwar kann durch diese »didaktische Isolation« die Aufmerksamkeit ganz auf ihre materielle Beschaffenheit gelenkt werden,[54] aber in Hinblick auf die historische Erkenntnis wird gleichzeitig auf relevante Informationen verzichtet.

5. Fazit

Im Unterschied zu Bild- und Textquellen sind Sachquellen trotz ihrer Vorzüge im Geschichtsunterricht immer noch unterrepräsentiert – und das obwohl auf dieses Phänomen in den vergangenen Jahren vielfach hingewiesen wurde.[55] Erstaunlich ist dieser Umstand insbesondere in Hinblick auf die Primarstufe, in der mit dem Sachunterricht ein Fach angeboten wird, das aus dem Realienunterricht im 19. Jahrhundert hervorgegangen ist und damit an das lateinische Wort res für Sache, Ding, Gegenstand anknüpft.[56] Das Initiieren von Zugängen zur dinglichen Umwelt bzw. zur Welt der Materie gehört folglich zu den wesentlichen Bildungszielen des Faches und sollte in historischen Lernprozessen verstärkt berücksichtigt werden. Frühes historisches Lernen schließt in Anlehnung an Klaus Bergmann und

51 Vgl. Köhnlein (wie Anm. 12), S. 191.

52 Vgl. van Norden (wie Anm. 9), S. 13.

53 Gerhard Schneider: Gegenständliche Quellen. In: Hans-Jürgen Pandel/Gerhard Schneider (Hg.): Handbuch Medien im Geschichtsunterricht. 2. Aufl. Schwalbach/Ts. 2002, S. 509-524, hier S. 512.

54 Andreas Nießeler: Den Sachen begegnen. In: Joachim Kahlert/Maria Fölling-Albers/Margarete Götz/Andreas Hartinger/Susanne Miller/Steffen Wittkowske (Hg.): Handbuch Didaktik des Sachunterrichts. 2. aktual. u. erw. Aufl. Bad Heilbrunn 2015, S. 441-448, hier S. 443.

55 U.a. durch: Heese (wie Anm. 19), S. 11., Schneider (wie Anm.53) und von Reeken (wie Anm.18).

56 Walter Köhnlein: Sache als didaktische Kategrie. In: Joachim Kahlert/Maria Fölling-Albers/Margarete Götz/Andreas Hartinger/Susanne Miller/Steffen Wittkowske (Hg.): Handbuch Didaktik des Sachunterrichts. 2. aktual. u. erw. Aufl. Bad Heilbrunn 2015, S. 36-40, hier S. 36.

Rita Rohrbach auch die ersten Jahre der Sekundarstufe[57] und damit den Übergang zum Fachunterricht ein. Die Relevanz von Dingen der materiellen Kultur für schulische Lernarrangements ist also keineswegs auf junge Schüler*innen beschränkt. So konnte im Zuge einer empirischen Studie, die im Geschichtsunterricht einer 10. Klasse durchgeführt wurde, die Auseinandersetzung mit dem Unterrichtsgegenstand durch die Arbeit mit Sachquellen intensiviert werden.[58] Zu der Frage, wie Grundschüler*innen mit Sachquellen bzw. Dingen im geschichtsbezogenen Sachunterricht umgehen, gibt es trotz erster Ansätze noch empirischen Forschungsbedarf.

57 Klaus Bergmann/Rita Rohrbach (Hg.): Kinder entdecken Geschichte. Theorie und Praxis historischen Lernens in der Grundschule und im frühen Geschichtsunterricht. Schwalbach/Ts. 2015.

58 Matthias Martens/Barbara Asbrand/Christian Spieß: Lernen mit Dingen – Prozesse zirkulierender Referenz im Unterricht. In: Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung 4 (2015). https://www.budrich-journals.de/index.php/zisu/article/view/21314 (aufgerufen am 20.12.2019).

»Sachquellen, ja, die gehen etwas unter«[1]
Zu den Potentialen einer Quellengattung und den Gründen, die ihren Einsatz im Geschichtsunterricht verhindern

Andrea Brait

Quellenorientierung

Im geschichtsdidaktischen Diskurs hat sich die Quellenorientierung schon in den 1970er-Jahren durchgesetzt.[2] Die Arbeit mit Quellen (sowie Darstellungen) wird aber nicht nur von der universitären Geschichtsdidaktik gefordert, sondern auch von den österreichischen Lehrplänen, die auf dem FUER-Kompetenzmodell[3] basieren. Im neuen, seit dem Schuljahr 2016/17 in Kraft befindlichen Lehrplan für die Sekundarstufe I heißt es:

> »Die Eigenständigkeit im kritischen Umgang mit historischen Quellen zum Aufbau von Vorstellungen und Erzählungen über die Vergangenheit (Re-Konstruktion) sowie ein kritischer Umgang mit historischen Darstellungen (zB Ausstellungen, Spielfilme mit historischen Inhalten, Schul- und Fachbücher, Computerspielen) sind zu fördern (De-Konstruktion).«[4]

Interessanterweise werden hier unterschiedliche Formen von Darstellungen konkret benannt, Quellengattungen aber nicht. Für Modul 1 der 2. Klasse/6. Schulstufe

---

1 Interview mit AHS_Wien_14.

2 Vgl. u.a. Waltraud Schreiber/Wolfgang Hasberg: Geschichtsdidaktik. Bestandsaufnahme und Forschungsperspektiven. In: Martin Rothgangel u.a. (Hg.): Lernen im Fach und über das Fach hinaus. Bestandsaufnahmen und Forschungsperspektiven aus 17 Fachdidaktiken im Vergleich. Allgemeine Fachdidaktik, Band 2. 1. Aufl. Münster 2019 (Fachdidaktische Forschungen, Bd. 12), S. 155-181, hier S. 158.

3 Vgl. Andreas Körber/Waltraud Schreiber/Alexander Schöner (Hg.): Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik. Neuried 2007.

4 Verordnung der Bundesministerin für Bildung und Frauen, mit der die Verordnung über die Lehrpläne der Hauptschulen, die Verordnung über die Lehrpläne der Neuen Mittelschulen sowie die Verordnung über die Lehrpläne der allgemein bildenden höheren Schulen geändert werden (BGBl. II 113/2016).

(»Historische Quellen und Darstellungen der Vergangenheit«) ist zwar vorgesehen, dass die Lernenden »[v]erschiedene Quellentypen und Darstellungsformen anhand von konkreten Beispielen hinsichtlich ihrer Charakteristika unterscheiden« lernen, doch auch hier findet sich keine Konkretisierung. In verschiedenen Modulen in allen drei Jahrgängen wird dann explizit gefordert, dass schriftliche und bildliche Quellen beschrieben, analysiert und interpretiert werden sollen – Sachquellen werden allerdings (ebenso wie Ton- oder Filmquellen) an keiner Stelle erwähnt; implizit mitgedacht sind sie möglicherweise beim Schlagwort »Ausstellungen«, doch ist damit nicht automatisch eine Analyse von dreidimensionalen Quellen verbunden.

Die Quellenorientierung ist auch in den Vorgaben für die 2014/15 an den Allgemeinbildenden höheren Schulen (AHS) bzw. 2015/16 an den Berufsbildenden höheren Schulen (BHS)[5] flächendeckend eingeführte Form der Reife- und Diplomprüfung (Matura) verankert: In der Reifeprüfungsverordnung ist zwar nur geregelt, dass »eine kompetenzorientierte Aufgabenstellung, welche in voneinander unabhängige Aufgaben mit Anforderungen in den Bereichen der Reproduktions- und Transferleistungen sowie der Reflexion und Problemlösung gegliedert sein kann«, und die »allenfalls zur Bearbeitung der Aufgaben erforderlichen Hilfsmittel vorzulegen«[6] sind, jedoch sieht die vom Unterrichtsministerium herausgegebene Handreichung[7] eindeutig vor, dass sich alle Aufgabenstellungen auf konkrete Quellen oder Geschichtsdarstellungen beziehen. Damit sind die bis zur Reform der Reifeprüfung üblichen Aufgabenformulierungen – vielfach ohne direkten Quellenbezug und auf die Abtestung von historischem Faktenwissen abzielend, wie Philipp Mittnik bei der empirischen Untersuchung des Matura-Haupttermins 2013 an Wiener AHS nachweisen konnte,[8] – nicht mehr möglich. Doch welche Quellen und Ge-

---

5 In der Sekundarstufe I kann eine Neue Mittelschule (NMS), die gesetzlich verankerte Regelschule, oder eine Allgemeinbildende höhere Schule (AHS) besucht werden. In der Sekundarstufe II können verschiedene Formen von Berufsbildenden mittleren Schulen (BMS), Berufsbildenden höheren Schule (BHS), Polytechnische Schulen (PTS) oder Berufsbildende Pflichtschulen (Berufsschulen) besucht werden. Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf können eine Sonderschule oder eine Regelschule besuchen.

6 § 29, Abs. 1 Verordnung der Bundesministerin für Unterricht, Kunst und Kultur über die Reifeprüfung in den allgemein bildenden höheren Schulen, BGBl. II 174/2012. Die gleiche Regelung findet sich in § 22, Abs. 1 Verordnung der Bundesministerin für Bildung und Frauen über die abschließenden Prüfungen in den berufsbildenden mittleren und höheren Schulen sowie in den höheren Anstalten der Lehrerbildung und der Erzieherbildung (Prüfungsordnung BMHS und Bildungsanstalten) BGBl. 177/2012.

7 Vgl. Bundesministerium für Bildung und Frauen (Hg.): Die kompetenzorientierte Reifeprüfung. Geschichte und Sozialkunde, Politische Bildung. Richtlinien und Beispiele für Themenpool und Prüfungsaufgaben. Wien 2011.

8 Vgl. Philipp Mittnik : Zentrale Themen des Geschichtsunterrichts in Österreich. Analyse der Reifeprüfungsaufgaben am Wiener AHS aus dem Fach Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung. Eine empirische Erhebung. In : Historische Sozialkunde 44 (2014), H. 4, S. 26-37.

schichtsdarstellungen eingesetzt werden, bleibt offen – hierzu gibt es keine Vorschriften. Auf Basis der Ergebnisse von Mittnik ist jedoch zu vermuten, dass so gut wie ausschließlich schriftliche und bildliche Quellen eingesetzt werden – 2013 waren 100 % aller verwendeten Quellen diesen beiden Gattungen zuzurechnen.[9] Christian Pichler fand in seiner Untersuchung der ersten Durchführung der neuen Form der Reifeprüfung im Bundesland Kärnten unter 30 Prüfungen neben Bild- und Textquellen sowie Darstellungstexten ein Video (aus dem Bereich Politische Bildung), eine Statistik (ebenfalls aus dem Bereich der Politischen Bildung) und zwei Geschichtskarten.[10]

In den aktuell zugelassenen Schulbüchern, die nach wie vor als Leitmedium des Unterrichts gelten,[11] finden sich hauptsächlich Bild- und Textquellen.[12] Daran werden auch die ersten E-Book+, die seit dem Schuljahr 2019/20 zugelassen sind, vorerst nichts ändern, zumal in diese zwar theoretisch auch Ton- und Filmquellen eingebunden werden können, was aber derzeit noch kaum erfolgt.[13] In den

9 Vgl. ebd., S. 33.

10 Vgl. Christian Pichler: Zwischen Ambition und Vision: Die kompetenzorientierte Reifeprüfung im Fach Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung im Spannungsfeld von Theorie und Praxis. Eine Analyse komplexer Interdependenzen. Salzburg 2019 (Habilitation eingereicht), S. 281-287.

11 Vgl. hierzu insbesondere die neuesten Forschungserkenntnisse, die sich aus dem Projekt CAOHT (Competence and Academic Orientation in History Textbooks) ergeben. Roland Bernhard stellte in 43 % des von ihm beobachteten Unterrichts die Nutzung von Schulbüchern fest. Vgl. Roland Bernhard: Fragebogenentwicklung anhand qualitativer Daten in einem Mixed-Methods-Research-Design. Eine geschichtsdidaktische Perspektive zu historischem Denken und Schulbuchnutzung. In: Christoph Bramann/Christoph Kühberger/Roland Bernhard (Hg.): Historisch Denken lernen mit Schulbüchern. Frankfurt a.M. 2018, S. 37-62, hier S. 50. Bei der quantitativen Befragung von 277 Lehrkräften gaben 34,7 % der Befragten an, das Schulbuch in jeder Stunde einzusetzen; 50,7 % setzen es nach eigenen Angaben in jeder zweiten Stunde ein. Vgl. Ulrike Kipman/Christoph Kühberger: Einsatz und Nutzung des Geschichtsschulbuches. Eine Large-Scale-Untersuchung bei Schülern und Lehrern. Wiesbaden 2019, S. 61. Auch die Untersuchung von Sarah Kühr (im Schuljahr 2014/15 in der Sekundarstufe II; ausgewertet wurden 503 von Lernenden ausgefüllte Fragebögen) zeigte, dass Schulbücher (neben Handouts und Arbeitsblättern) die am häufigsten von den Lehrkräften eingesetzten Medien im Geschichtsunterricht sind. Vgl. Sarah Kühr: Die Erwartungshaltung von Schülerinnen und Schülern an Medien und deren Einsatz im Geschichtsunterricht an Wiener Schulen. Wien 2015, S. 80.

12 Eine systematische Erhebung liegt aktuell noch nicht vor, sodass hier keine konkreten Zahlen angeführt werden können.

13 Im Schuljahr 2019/20 sind nur zwei E-Book+ zugelassen. Diese basieren auf den gedruckten Schulbüchern (bieten also ein pdf von diesem), können aber mit zusätzlichen Inhalten angereichert werden. Dass dies kaum erfolgt, hat insbesondere mit dem finanziellen Mehraufwand für die Verlage zu tun. Vgl. dazu: Andrea Brait/Christine Ottner-Diesenberger: E-Books und historisches Lernen: Entwicklungen, Möglichkeiten und Herausforderungen digitaler

gedruckten Schulbüchern (wie auch in den E-Book und den E-Book+) wurden infolge der Verankerung der Kompetenzorientierung in den Lehrplänen zunehmend sogenannte Methodenkarten bzw. -seiten[14] eingeführt, auf denen sich konkrete Hilfestellungen für die Analyse verschiedener Quellen- und Darstellungsgattungen finden, wobei in Bezug auf schriftliche und bildliche Quellen sogar verschiedene Sonderformen unterschieden werden, wie zum Beispiel »Feldpostkarten« und »Herrscherportraits«. Hinweise zur Analyse von Sachquellen fehlen jedoch.[15]

Darüber hinaus ist fraglich, wie intensiv mit den in den Büchern abgedruckten Quellen und Geschichtsdarstellungen bzw. den zur Verfügung gestellten Analyseanleitungen im Unterricht tatsächlich gearbeitet wird. Pichler konnte in seiner Befragung von 89 Geschichtslehrkräften, die an AHS im Bundesland Kärnten unterrichten,[16] aus dem November 2014 zeigen, dass die Arbeit mit Quellen und Geschichtsdarstellungen von diesen als nicht zentral angesehen wird:

> »Eine systematische Arbeit an der Einübung der Basisoperationen Re- und De-Konstruktion steht nicht im Zentrum unterrichtlicher Tätigkeit. Die Entwicklung dieser Teilkompetenzen und damit der Fähigkeit zur Analyse von Quellen, Darstellungen und Produkten der Geschichtskultur sowie zur Erstellung historischer Narrationen wird überwiegend abgelehnt. In der Gruppe herrscht Konsens darüber, dass ein gezielter Aufbau von Methodenkompetenz derzeit kein zentrales Anliegen ihres Geschichtsunterrichts sein kann, weil es an Zeit mangelt.«[17]

Die von Ulrike Kipman und Christoph Kühberger publizierten Ergebnisse einer quantitativen Befragung österreichischer Geschichtslehrkräfte[18] zeigt deutlich, dass diese ein Bewusstsein für die Bedeutung von Quellenarbeit im Unterricht entwickelt haben. 86,4 % der Befragten gaben etwa an, dass Übungen zur Analyse und Interpretation historischer Quellen wichtige oder sehr wichtige Aspekte eines Geschichtsschulbuches seien. Gleichzeitig zeigte die Studie aber, dass diese nicht

---

Schulbücher zwischen Theorie und Praxis. In: Krešimir Matijević (Hg.): Funktion und Aufgabe digitaler Medien in Geschichtswissenschaft und Geschichtsunterricht (erscheint 2020).

14 Auf Methodenseiten wird eine Methode (wie »Textquellen analysieren«) anhand eines Beispiels ausführlich erklärt, während Methodenkarten nur die Analyseschritte beinhalten; innerhalb des Buches wird dann mehrfach auf die Methodenkarten verwiesen.

15 Dies wurde systematisch für alle nach den Lehrplan 2016 für die Sekundarstufe I im Schuljahr 2019/20 zugelassenen Lehrwerkreihen (Bausteine, Denkmal, Genial! Duo, Geschichte für alle, Meine Geschichte, querdenken, überall, Was? Wann? Warum?, Zeitbilder) geprüft.

16 Dabei handelte es sich um 48,63 % der zu diesem Zeitpunkt tätigen Lehrkräfte mit einer facheinschlägigen Lehramtsprüfung.

17 Christian Pichler: Kompetenzorientierter Geschichtsunterricht und fachspezifisches Professionsverständnis, ein Dilemma. In: Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften 7 (2016), H. 2, S. 13-31, hier S. 26f.

18 Diese wurde 2016 durchgeführt; befragt wurden 277 Lehrkräfte aus drei Bundesländern. Vgl. Kipman/Kühberger (Anm. 11), S. 45-49.

sehr häufig bearbeitet werden.[19] Da diese Untersuchung nur auf Bild- und Textquellen näher eingeht,[20] lässt sich zu anderen Quellengattungen keine Aussage tätigen. Zumal der Fragebogen auf Basis einer qualitativen Studie (mit Interviews und Beobachtungen) erstellt wurde,[21] ist jedoch anzunehmen, dass Sachquellen berücksichtigt worden wären, wenn sie in den Forschungsdaten sehr präsent gewesen wären.

Aufgrund der bisherigen Forschungen ist zudem klar, dass das Kompetenzverständnis der österreichischen Geschichtslehrkräfte als fachunspezifisch zu charakterisieren ist,[22] obwohl das FUER-Kompetenzmodell bereits seit 2008 in den Lehrplänen der Sekundarstufe I[23] verankert ist.[24] In der von Kipmann und Kühberger publizierten Befragung räumten 68,7 % der Befragten ein, sich noch nicht genau in die fachspezifische Kompetenzorientierung eingearbeitet zu haben.[25]

Geschichtsdidaktische Überlegungen zu Sachquellen[26]

Dies alles deutet darauf hin, dass die sogenannte *materielle Kultur* bislang kaum Eingang in den Geschichtsunterricht gefunden hat. Zum Teil lässt sich dies durch den

19 Vgl. Ebd., S. 86 und 101.

20 Leider finden sich in den Publikationen des CAOHT-Projekts keine Analysen zu den Quellengattungen, die in den beobachteten 50 Unterrichtsstunden zum Einsatz kamen; eine genaue Analyse liegt nur zum Einsatz von Bildquellen vor. Vgl. Roland Bernhard: Visual literacy – theoretische Überlegungen und empirische Befunde über Lernaufgaben zu Bildern im Geschichtsunterricht. In: Erziehung und Unterricht (2017), S. 9-10, S. 954-962.

21 Vgl. Bernhard (Anm. 11).

22 Vgl. Roland Bernhard/Christoph Kühberger: Domänen(un)spezifisch – Empirische Befunde zum Kompetenzverständnis von Geschichtslehrpersonen. In: Monika Waldis/Béatrice Ziegler (Hg.): Forschungswerkstatt Geschichtsdidaktik 17. Beiträge zur Tagung »geschichtsdidaktik empirisch 17«. Bern 2019, S. 119-130.

23 Zur Lehrplanreform 2008 vgl. Elfriede Windischbauer/Christoph Kühberger: »Geschichte und Sozialkunde, Politische Bildung«. Kommentar zum Lehrplan der Hauptschule und AHS-Unterstufe. In: Manfred Wirtitsch (Hg.): Kompetenzorientierung. Eine Herausforderung für die Lehrerbildung. Schwalbach/Ts. 2013 (Wiener Beiträge zur Politischen Bildung, Bd. 2), S. 177-191.

24 Vgl. Roland Bernhard: Using Mixed Methods to Capture Complexity in an Empirical Project About Teachers‹ Beliefs and History Education in Austria. In: History Education Research Journal 16 (2019), H. 1, S. 63-73, hier S. 68f.

25 Vgl. Kipman/Kühberger (Anm. 11), S. 90.

26 Nicht behandelt werden an dieser Stelle historische Orte, die auch als Sachquellen eingestuft werden können. Vgl. hierzu u.a. Ulrich Baumgärtner: Historische Orte. In: Geschichte lernen (2005), H. 106, S. 12-18, hier S. 14; Christian Kuchler (Hg.): Historische Orte im Geschichtsunterricht. Schwalbach/Ts. 2012, S. 50 (Anm. 1).

schwierigen Zugang zu diesen für Lehrkräfte erklären.[27] Der geringe Stellenwert von Sachquellen – oft auch als gegenständliche, dingliche, materiale, materielle, haptische, taktile Quellen oder als Realienquellen bezeichnet – ergibt sich vermutlich auch daraus, dass diese von der Geschichtswissenschaft erst im Zuge des sogenannten *material turn* (wieder)entdeckt wurden, obwohl sie für die Erforschung schriftloser Epochen sowie für die Museologie, die Archäologie, die Ethnologie und die Kunstgeschichte schon immer eine selbstverständliche Quelle waren.[28] Von einer systematischen Erforschung und einer etablierten Methodik ist man noch weit entfernt, was auch mit der großen Vielfalt an Sachquellen zu tun haben mag.[29]

Die Vernachlässigung dieser Quellengattung im Unterricht erstaunt dennoch, v.a. in Anbetracht der vielen Vorteile, die sie mit sich bringen. Haptik, Ästhetik, Authentizität und Emotionalität sind Schlagwörter, die immer wieder genannt werden, wenn die Rede auf den Wert von Sachquellen kommt.[30] So betont beispielsweise Winfried Stadtmüller:

> »Mit der Möglichkeit, den historischen Gegenstand anzufassen, mit dem haptischen (griech.: greifbar) oder taktilen (lat.: tastend) Charakter der Sachquelle also, tritt zu der optischen eine weitere Wahrnehmungsebene hinzu. Aus pädagogischer Perspektive wird die Arbeit mit der Sachquelle somit in hohem Maße dem Anspruch eines sinnlich-ganzheitlichen Lernens gerecht.«[31]

Jörn Rüsen zeigt sich davon überzeugt, dass die »ästhetische Seite des Geschichtsbewusstseins für den Unterricht fast bedeutungsvoller ist als die kognitive.« Allerdings habe die Geschichtsdidaktik nach wie vor Probleme mit diesem Zugang, da »die dazu erforderlichen kognitiven Instrumentarien ohne Psychoanalyse nicht zu

---

27 Vgl. Gerhard Schneider: Gegenständliche Quellen. In: Hans-Jürgen Pandel (Hg.): Handbuch Medien im Geschichtsunterricht. 7. erweiterte Auflage. Schwalbach/Ts. 2017 (Wochenschau Geschichte), S. 541-556, hier S. 541.

28 Bernd Hey konstatierte 1978, dass sich die Geschichtswissenschaft kaum traue, sich mit der materiellen Kultur näher zu befassen, da diese so sehr von der Kunstgeschichte in Beschlag genommen worden sei. Vgl. Bernd Hey: Die historische Exkursion. Zur Didaktik und Methodik des Besuchs historischer Stätten, Museen und Archive. Stuttgart 1978, S. 81.

29 Vgl. Peter Wolf : Dingliche Relikte. In: Michael Maurer (Hg.) : Aufriß der Historischen Wissenschaften. Band 4: Quellen. Stuttgart 2002, S. 126-145.

30 Vgl. Thorsten Heese: Vergangenheit »begreifen«. Die gegenständliche Quelle im Geschichtsunterricht. Schwalbach/Ts. 2007, S. 11-26; Dietmar von Reeken: Gegenständliche Quellen und museale Darstellungen. In: Hilke Günther-Arndt/Meik Zülsdorf-Kersting (Hg.): Geschichts-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. 6. überarb. Neuaufl. Berlin 2014, S. 144-157.

31 Winfried Stadtmüller: Sachquellen. In: Waltraud Schreiber (Hg.): Erste Begegnungen mit Geschichte. Grundlagen historischen Lernens. Erster Teilband. Neuried 1999 (Bayrische Studien zur Geschichtsdidaktik, Bd. 1), S. 391-404, hier S. 393.

haben sind.«[32] Wie Stadtmüller zudem anführt, »müssen die sinnlichen Wahrnehmungen erst in Sprache übersetzt werden, denn nur auf der sprachlichen Ebene ist eine untersuchende, deutende und einordnende Auseinandersetzung mit dem gegenständlichen historischen Zeugnis möglich.«[33]

Schließlich ist zu betonen, dass die im Zusammenhang mit der Analyse von Sachquellen beschriebenen Herausforderungen, insbesondere das oft verlorene Wissen um ihre Verwendungszwecke, das sich nur über andere Quellen erschließen lässt, für die Geschichtsdidaktik produktiv genutzt werden können, um »die Grundschritte historischen Fragens und Denkens zu erlernen.«[34]

> »Fragen, von der Geschichtsdidaktik immer wieder eingefordert, werden von manchen Objekten geradezu provoziert: Was ist das? Wozu hat man das gebraucht? Kann man das heute noch benützen? Solche Fragen ergeben sich im Umgang mit Sachquellen häufig ohne Zutun der Lehrperson, angelegt im Spannungsverhältnis von sinnlicher Nähe und historischer Fremdheit von Sachquellen. Reale Begegnungen mit Objekten machen die Lernenden zu Hauptakteuren und implizieren oder begünstigen das selbstgesteuerte Lernen.«[35]

Matthias Martens, Barbara Asbrand und Christian Spieß haben nachgewiesen, dass Schülerinnen und Schüler sich lange und intensiv mit Sachquellen beschäftigen können, eigenständig Fragen generieren, diese zum Ausgangspunkt ihrer Quelleninterpretation machen und auf dieser Basis Geschichte rekonstruieren.[36] Eine in Kanada durchgeführte Studie konnte außerdem zeigen, dass Schülerinnen und Schüler diese Quellengattung besonders wertschätzen, da sie diese als leichter zugänglich empfinden und die materielle Kultur ihrer Ansicht nach nicht verändert oder manipuliert werden könne.[37]

---

32 Jörn Rüsen (*1938). Interview in Bochum, 30. Januar 2012. In: Thomas Sandkühler (Hg.): Historisches Lernen denken. Gespräche mit Geschichtsdidaktikern der Jahrgänge 1928-1947. Mit einer Dokumentation zum Historikertag 1976. Göttingen 2014, S. 251-292, hier S. 288f.

33 Stadtmüller (Anm. 31), S. 393f.

34 Thorsten Heese: Unterricht mit gegenständlichen Quellen. Kann man Geschichte »be-greifen«? In: Praxis Geschichte 104 (2005), S. 12-20, hier S. 15.

35 Kurt Messmer: Sachquellen. In: Markus Furrer/Kurt Messmer (Hg.): Handbuch Zeitgeschichte im Geschichtsunterricht. Schwalbach/Ts 2013, S. 206-221, hier S. 209.

36 Vgl. Matthias Martens/Barbara Asbrand/Christian Spieß: Lernen mit Dingen – Prozesse zirkulierender Referenz im Unterricht. In: Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung 4 (2015), S. 48-65, hier S. 59f.

37 Vgl. Stéphanie Demers/David Lefrançois/Marc-André Ethier: Understanding agency and developing historical thinking through labour history in elementary school: A local history learning experience. In: Historical Encounters 2 (2015), H. 1, S. 34-46, hier S. 42.

Ausgehend von diesem Befund ist also zu vermuten, dass die vielbeschriebene Aura[38] von Sachquellen einen Vorteil für das historische Lernen bringt. Deren »sinnliche Anmutungsqualität« ermögliche, so Gottfried Korff und Martin Roth, einen besonderen Bezug zur Vergangenheit: Das ihnen »eingelagerte Spannungsverhältnis von sinnlicher Nähe und historischer Fremdheit«[39] kann nicht nur eine besondere Faszination bewirken und folglich historisches Lernen begünstigen, sondern auch eine Stütze des kulturellen Gedächtnisses sein, wie es von Jan Assmann beschrieben wurde.[40] Korff prägte hierfür den Begriff »Erinnerungsveranlassungsleistung«[41] und folgt damit Hannah Arendt, derzufolge »[o]hne die Erinnerung und die Verdinglichung, die aus der Erinnerung selbst entspringt, weil die Erinnerung der Verdinglichung für ihr eigenes Erinnern bedarf, […] das lebendig gehandelte Wort, der gedachte Gedanke spurlos verschwinden [würde].«[42] Auch wenn man Bruno Latour und seiner Akteur-Netzwerk-Theorie (ANT), in der nichtmenschlichen Dingen ein Handlungspotenzial (agency) zugeschrieben wird,[43] kritisch gegenübersteht, ist demzufolge nicht von der Hand zu weisen, dass Sachquellen als »Zeugen« behandelt werden können, »die Informationen über Vergangenes zu geben imstande sind.«[44] Dies erfordert jedoch bestimmte methodische Zugänge, nicht nur aufgrund ihrer materiellen Beschaffenheit, sondern auch weil diesen in ihrem alltäglichen Gebrauch häufig keine besondere Bedeutung zugeschrieben

---

38 Thomas Thiemeyer gibt diesbezüglich zu bedenken: »Die Krux liegt nur darin, dass wir diese Wirkung, das Ungezähmte und Unkontrollierbare, die ›Aura‹ des Originals, wenn man so will, nicht auf den Begriff bringen können […]. Aber darin liegt zugleich die große Chance des Museums: Von der Wirkung seiner Dinge kann man schlecht berichten, man muss sie selbst erleben – und sich deshalb an jenen Ort begeben, an dem die Dinge noch sprechen dürfen.« Thomas Thiemeyer: Die Sprache der Dinge. Museumsobjekte zwischen Zeichen und Erscheinung. In: Gisela Staupe (Hg.): Das Museum als Lern- und Erfahrungsraum. Grundlagen und Praxisbeispiele. Wien/Köln/Weimar 2012, S. 51-60, hier S. 57. Vgl. für einen Überblick zu den umfangreichen Diskussionen zur Aura von Sachquellen in der museumswissenschaftlichen Literatur Roman Weindl: Die »Aura« des Originals. Über den Zusammenhang von Authentizität und Besucherinteresse. Bielefeld 2019.

39 Gottfried Korff/Martin Roth: Einleitung. In: Dies. (Hg.): Das historische Museum. Labor, Schaubühne, Identitätsfabrik. Frankfurt a.M./New York 1990, S. 9-37, hier S. 17.

40 Vgl. Jan Assmann: Das kulturelle Gedächtnis. Schrift, Erinnerung und politische Kultur in frühen Hochkulturen. 2. Aufl. München 1997, S. 52-59.

41 Gottfried Korff: Dimensionen der Dingbetrachtung. Zum Forschungsstand in interdisziplinärer Perspektive. In: Hans Ottomeyer (Hg.): Das Exponat als historisches Zeugnis. Präsentationsformen politischer Ikonographie. Dresden 2010, S. 25-32, hier S. 27.

42 Hannah Arendt: Vita activa oder: Vom tätigen Leben. München 1981, S. 87f.

43 Vgl. dazu den Beitrag von Christina Antenhofer in diesem Band.

44 Gottfried Korff: Zur Eigenart der Museumsdinge (1992). In: Martina Eperspächer/Gudrun Marlene König/Bernhard Tschofen (Hg.): Museumsdinge. deponieren – exponieren. 2. Aufl. Köln/Weimar/Wien 2007, S. 140-145, hier S. 143.

wird bzw. wurde, was bei der späteren wissenschaftlichen Analyse von Sachquellen, insbesondere von ehemaligen Alltagsgegenständen, in der Regel zu einer Verschiebung der Relevanzen führt.[45] Der Ethnologe Hans Peter Hahn spricht diesbezüglich vom »Eigensinn« der Dinge: sie »sind vorhanden, sie bilden Anordnungen, Ensembles oder Assemblagen, ohne deshalb zugleich auch in jedem Fall Netzwerke zu sein. In welchem Verhältnis Dinge zueinander und wie Menschen zu Dingen stehen, muss zunächst offen bleiben.«[46]

Folgt man diesem Ansatz, dann bieten Sachquellen die Möglichkeit, sich alltägliche Situationen in der Vergangenheit in einer anderen Form zu erschließen, als dies mit Bild- oder Textquellen möglich ist, zumal sie nicht zum Zwecke einer Informationsweitergabe geschaffen wurden.[47] Die allermeisten Gegenstände, die uns heute als Sachquellen vorliegen, wurden im Gegensatz dazu für bestimmte Verwendungszwecke in der jeweiligen Gegenwart hergestellt. So wurde beispielsweise der Laptop, auf dem der vorliegende Text entstanden ist, nicht hergestellt, um später einmal zu illustrieren, wie wissenschaftliches Schreiben im Jahr 2020 funktioniert hat. Gleichzeitig kann mit einem solchen Zugang der Einfluss der Dinge auf das menschliche Handeln in den Blick genommen werden, ohne dass diese selbst als handelnde Subjekte aufgefasst werden: Der Text und seine über 20 Vorversionen inkl. der Kommentare der Herausgeber hätte mit einer Schreibmaschine oder einem noch älteren Schreibwerkzeug in der Form nicht entstehen können. Der Fokus auf mögliche Gebrauchsformen erlaubt auch den Blick darauf, dass wir Gegenstände »zweckentfremden« können – das Ding ist in dieser Lesart das, was der Mensch aus ihm macht. Man denke beispielsweise an diverse Overheadprojektoren, die derzeit in vielen Klassenräumen als Ablageflächen dienen.

Einstellungen und Erfahrungen von Lehrkräften erforschen

Die Diskrepanz zwischen den vielfach betonten Vorteilen von Sachquellen und deren vermuteter seltener Einsatz im Geschichtsunterricht führt zu der Frage, warum Lehrkräfte selten auf diese zurückgreifen. Die berufsbezogenen Überzeugungen (beliefs)[48] und Erfahrungen von Geschichtslehrkräften im Zusammenhang mit

45 Vgl. Hans Peter Hahn: Der Eigensinn der Dinge – Einleitung. In: Hans Peter Hahn (Hg.): Vom Eigensinn der Dinge. Für eine neue Perspektive auf die Welt des Materiellen. 4. Aufl. Berlin 2018, S. 9-56, hier S. 15.

46 Ebd., S. 30.

47 Sowohl Bild- als auch Textquellen werden in den meisten Fällen geschaffen, um für andere oder für sich selbst eine bestimmte Information »festzuhalten«; ausgenommen davon sind Kunstwerke, wie beispielsweise Gedichte oder abstrakte Malerei.

48 Darunter sind epistemologische und lerntheoretische Konzepte von Lehrkräften zu verstehen, welche die Gestaltung des Geschichtsunterrichts beeinflussen. Vgl. Sam Wineburg: His-

Sachquellen zu erforschen, war Teil des Projekts *Historisches Lernen zwischen Schule und Museum*, das sich damit in die zahlreichen Forschungen der letzten Jahre zu Einstellungen, Handlungsweisen und Kompetenzen von Geschichtslehrkräften einreiht.[49] Nachdem sich die Geschichtsdidaktik lange Zeit wenig mit der Rolle der Lehrpersonen beschäftigt hat,[50] besteht nun weitgehende Einigkeit, dass sie »keine Randfiguren des Unterrichtsgeschehens, sondern im Gegenteil richtungsweisende ›Subjekte‹ sind«,[51] die einen wesentlichen Einfluss auf das Geschichtsbild der Lernenden haben.[52]

Im Rahmen des Projekts wurden Lehrkräfte (n=85) zu ihren geschichtsdidaktischen Überlegungen und Erfahrungen im Zusammenhang mit Museumsbesuchen interviewt,[53] wobei auch auf den Geschichtsunterricht, insbesondere auf die Vor- und Nachbereitung von Museumsbesuchen sowie generell auf den Einsatz von verschiedenen Quellen und Geschichtsdarstellungen Bezug genommen wurde. Die Lehrkräfte wurden als Expertinnen und Experten für die Gestaltung und Planung

---

torical thinking and other unnatural acts. Charting the future of teaching the past. Philadelphia 2001, S. 155-172.

49 Vgl. zuletzt u.a. Christian Heuer/Mario Resch/Manfred Seidenfuß: Geschichtslehrerkompetenzen? Wissen und Können geschichtsdidaktisch. In: Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften 8 (2017), H. 2, S. 158-176; Katharina Litten: Wie planen Geschichtslehrkräfte ihren Unterricht? Eine empirische Untersuchung der Unterrichtsvorbereitung von Geschichtslehrpersonen an Gymnasien und Hauptschulen. Göttingen 2017 (Beihefte zur Zeitschrift für Geschichtsdidaktik, Bd. 14); Hanneke Tuithof u.a.: What do we know about the pedagogical content knowledge of history teachers: A review of empirical research. In: Historical Encounters 6 (2019), H. 1, S. 72-95.

50 Vgl. Wolfgang Hasberg: Historiker oder Pädagoge? Geschichtslehrer im Kreuzfeuer der Kompetenzdebatte. In: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 9 (2010), S. 159-179, hier S. 160.

51 Peter Schulz-Hageleit: Alternativen in der historisch-politischen Bildung. Mainstream der Geschichte: Erkundungen – Kritik – Unterricht. Schwalbach/Ts. 2014 (Wochenschau Wissenschaft), S. 191.

52 Vgl. Ronald W. Evans: Teacher Conceptions of History Revisited. Ideology, Curriculum, and Student Belief. In: Theory & Research in Social Education 18 (1990), H. 1, S. 101-138.

53 Das Projekt zielt insbesondere auf die Frage ab, wie Museumsbesuche in den Geschichtsunterricht integriert werden. Neben den Lehrkräften wurden Vertreterinnen und Vertreter der museumspädagogischen Abteilungen der österreichischen Landesmuseen (n=9) interviewt. Außerdem wurden die Vermittlungsprogramme dieser Museen analysiert und Klassen (n=11) bei Museumsbesuchen sowie in der Geschichtsstunde vor und nach diesen begleitet. Schließlich wurden am Ende der Museumsbesuche Performanzen von den Lernenden erhoben. Das Projekt wird im Herbst 2020 abgeschlossen, die Publikation der Gesamtergebnisse ist für 2021 vorgesehen. Das Forschungsdesign wurde erstmals vorgestellt in: Andrea Brait: Geschichtsvermittlung im Museum. Geschichtsdidaktische Forschungen zu den österreichischen Landesmuseen. In: Peter Gautschi u.a. (Hg.): Aneignungspraktiken an ausserschulischen Lernorten. Tagungsband zur 5. Tagung Ausserschulische Lernorte der PH Luzern vom 9. und 10. Juni 2017. Zürich 2018 (Ausserschulische Lernorte – Beiträge zur Didaktik, Bd. 5), S. 115-119.

von Geschichtsunterricht betrachtet;[54] sie fungierten also als ein Medium, um sich einem Sachverhalt zu nähern,[55] in diesem Fall u.a. dem Einsatz von Sachquellen im Geschichtsunterricht an österreichischen Schulen der Sekundarstufe. Bei der Auswahl der Lehrpersonen wurde auf Vielfalt geachtet, um eine theoretische Sättigung zu erreichen:[56] Die interviewten Lehrkräfte unterrichten an verschiedenen Schultypen (NMS, AHS, BMHS)[57], in städtischen und ländlichen Regionen Österreichs und sind unterschiedlich lange in ihrem Beruf tätig. Auch »ungeprüfte« Lehrkräfte sind Teil des Samples, also Personen, die Geschichte unterrichten, dieses Fach aber nicht studiert haben. Die Experteninterviews wurden teilstandardisiert mithilfe eines Leitfadens durchgeführt, der darauf abzielte, durch möglichst kurze Fragen relativ freies Erzählen zu ermöglichen.[58] Die Fragen wurden möglichst offen gestellt, sodass die Interviewten keine Rückschlüsse darauf ziehen konnten, welche Antworten sozial erwünscht sind,[59] wenngleich andere Studien (siehe oben) zei-

---

54 Vgl. zu diesem Ansatz: Roland Bernhard: Competence and Academic Orientation in History Textbooks (CAOHT). In: ph.research (2016), H. 1, S. 28-31, hier S. 29. Vgl. zur Definition von Personengruppen als Experten allgemein: Alexander Bogner/Beate Littig/Wolfgang Menz: Interviews mit Experten. Eine praxisorientierte Einführung. Wiesbaden 2014 (Qualitative Sozialforschung), S. 9-12.

55 Vgl. u.a. Michael Meuser/Ulrike Nagel: ExpertInneninterviews – vielfach erprobt, wenig bedacht. Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In: Alexander Bogner/Beate Littig/Wolfgang Menz (Hg.): Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung. 2. Aufl. Wiesbaden 2005, S. 71-93; Jochen Gläser/Grit Laudel: Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen. 4. Aufl. Wiesbaden 2010, S. 9-12.

56 Es handelt sich jedoch um keine repräsentative Stichprobe, weshalb keine quantifizierenden Aussagen in Bezug auf die Grundgesamtheit der österreichischen Lehrkräfte möglich sind; es handelt sich auch nicht um eine klassische Zufallsstichprobe, zumal nicht alle Personen der Grundgesamtheit die gleichen Chancen hatten, ins Sample aufgenommen zu werden. Das Sampling ist am ehesten als Schneeballverfahren zu beschreiben: Ausgehend von einzelnen angesprochenen Lehrpersonen wurden weitere gefunden, die zu einem Interview bereit waren. Vgl. u.a. Nicola Döring/Jürgen Bortz: Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften. 5. Aufl. Berlin/Heidelberg 2016, S. 308f. Allerdings wurden auch Methoden des Theoretical Sampling und des Sampling nach vorab festgelegten Kriterien angewandt. Zur Kombinierbarkeit vgl. Aglaja Przyborski/Monika Wohlrab-Sahr: Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch. 4. Aufl. München 2014, S. 185. Durch die Kombination dieser Zugänge konnte erreicht werden, dass »all[e] empirischen Varianten und Ausprägungen eines bestimmten Phänomens« berücksichtigt wurden, was einer »›theoretische[n] Sättigung‹ der zentralen Kategorien« entspricht. Alexander Bogner/Beate Littig/Wolfgang Menz: Interviews mit Experten. Eine praxisorientierte Einführung. Wiesbaden 2014, S. 37.

57 Die Interviews werden im Stil »Bundesland_Schultyp_Nr.« abgekürzt (AHS_Vbg_2 steht beispielsweise für das zweite Interview aus einer Allgemeinbildenden höheren Schule in Vorarlberg).

58 Vgl. Gläser/Laudel (Anm. 55), S. 174-177.

59 Vgl. Ebd., S. 138-140.

gen, dass viele Lehrkräfte zumindest ein Bewusstsein dafür entwickelt haben, wie der Unterricht den Vorstellungen der Geschichtsdidaktik zufolge gestaltet werden sollte. Die durchschnittliche Interviewdauer betrug 56 Minuten. Die wörtlich (aber nicht lautsprachlich)[60] transkribierten Interviews[61] wurden mithilfe der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet, welche »die Identifizierung von Themen und Subthemen, deren Systematisierung und die Analyse der wechselseitigen Relationen«[62] ermöglicht.[63] Das im Programm MAXQDA erstellte Kategoriensystem wurde auf Intercoderreliabilität geprüft, die mit einem Mittelwert von $\kappa n=0.79$ zufriedenstellend ausfiel.[64]

Sachquellen im Geschichtsunterricht

Auf Basis der Interviews können die in der geschichtsdidaktischen Literatur vertretenen Annahmen im Zusammenhang mit dem Einsatz von Sachquellen im Geschichtsunterricht weitgehend bestätigt werden. Kurt Messmer vermutet etwa, dass diese im Geschichtsunterricht nur wenig eingesetzt werden, »vermutlich mit zunehmender Schulstufe seltener.«[65] Dies kann allein schon aufgrund der Reaktion der Interviewten auf die Fragen »Wie wichtig ist Ihnen/dir, dass die Schülerinnen und Schüler im Unterricht eigenständig mit Quellen arbeiten?« sowie »Welche Quellen kommen dabei zum Einsatz?« belegt werden. Keine der befragten Lehrkräfte hat in diesem Zusammenhang eigenständig Sachquellen erwähnt; auch jene Lehrpersonen, die von sich aus – etwa gefragt nach den allgemeinen Zielen des Geschichtsunterrichts – über die Bedeutung der Quellenanalyse sprachen, taten das nicht.[66] Erst auf die Nachfrage »Welchen Stellenwert haben Sachquellen in Ih-

60 Vgl. Claus Stefer u.a.: Qualitative Evaluation. Der Einstieg in die Praxis. Wiesbaden 2007, S. 27-29.

61 Die Autorin dankt an dieser Stelle Jasmin Fischer, Nina Hechenblaikner und Laura Volgger für die gewissenhafte Verschriftlichung der Interviews.

62 Udo Kuckartz: Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. 4. Aufl. Weinheim/Basel 2018, S. 123.

63 Zum Einsatz der Qualitativen Inhaltsanalyse in der geschichtsdidaktischen Forschung vgl. Sebastian Barsch: Die Qualitative Inhaltsanalyse als Methode der geschichtsdidaktischen Forschung. In: Holger Thünemann/Meik Zülsdorf-Kersting (Hg.): Methoden geschichtsdidaktischer Unterrichtsforschung. Schwalbach/Ts. 2016, S. 206-228.

64 Dies erfolgte anhand von zehn Interviews. Die maximal erreichte Übereinstimmung ergab $\kappa_n=0.86$, die minimale $\kappa_n=0.74$.

65 Messmer (Anm. 35), S. 206.

66 Beispielsweise sprach AHS_Wien_15 ausführlich darüber, wie wichtig ihr die Arbeit mit Quellen ist. Später im Interview antwortete sie auf die Frage »Sie haben ganz am Anfang gleich erwähnt, dass Sie ganz viel mit Quellen im Unterricht arbeiten. Welche Rolle spielen denn da Sachquellen?«: »Eben im Unterricht … Dass also dingliche Quellen … wird man sich schwer tun. … Ja, Originalquellen zur Verfügung zu haben, aus diversesten Gründen.«

rem/deinem Unterricht?« hin erläuterten die Lehrkräfte ihren Umgang mit dieser Quellengattung. Die meisten von ihnen räumten ein, dass sie Sachquellen eher selten oder fast gar nicht im Unterricht einsetzen. Die Lehrkraft BHS_NÖ_1 führte beispielsweise aus, dass man an diese einfach nicht denke.[67]

Ausschlaggebend für die Unterrichtspraxis ist wohl auch, dass Sachquellen für die Aufgaben der Reifeprüfung (Matura) nicht berücksichtigt werden. Die Lehrkraft BHS_Wien_7 erklärte, dass es ihr ein besonderes Anliegen sei, die Schülerinnen und Schüler gut auf diese vorzubereiten, weshalb Sachquellen im Unterricht keine Rolle spielen:

> »Es gibt ja aufgrund der Zentralmatura[68] diesen Themenpool in der Schule, den man erstellt hat mit allen Lehrern. Und ich habe den natürlich im Kopf beziehungsweise schau mir den vorher an und versuche schon, dass ich vor allem die Bereiche abdecke, die dort abgedeckt sind. Und jetzt dementsprechend natürlich gibt es da keine Sachquellen, die man bei der Matura analysieren muss. Dementsprechend nimmt das auch nicht wirklich einen Platz ein im Unterricht. Also ich schaue tatsächlich, dass sie mit den Quellen umgehen können, die sie dort erwarten. Also es ist schon ein bisschen Teaching to the Test, muss ich sagen.«[69]

Darüber hinaus wurde in den Interviews immer wieder angeführt, dass Sachquellen nicht verfügbar seien und auch kaum eine Sammlung angelegt werden könne – ein Problem, das hinlänglich bekannt ist.[70] BHS_Wien_2 meint etwa: »Es liegt auch am Platz an der Schule. Wir haben hier diesen halben Quadratmeter und ich kriege es nicht in mein Fach hinein. Ich müsste sie zusammenkaufen, nicht unmöglich, aber doch kostspielig.«[71] Auch NMS_Wien_3 argumentiert: »Ja, also wir hätten gar keinen Platz. Ich wüsste nicht, wo ich das hingeben sollte. Wir haben jetzt schon einen Biologie-, Physik- und Chemiesaal zusammen, wo wir halt irgendwelche Vogelskelette zwischen Chemiebaukästen haben, weil immer, also die Stadt Wien anscheinend zu wenig Klassen hat und alles vollstopft.«[72]

Allerdings sind Lehrkräfte nicht zwingend auf Sammlungen in der Schule angewiesen, denn insbesondere in Bezug auf die Zeitgeschichte sind Lehrende und Lernende meist auch in der Lage, selbst Gegenstände in den Unterricht mitzubringen, man denke etwa an ältere Kleidungsstücke, Spielzeug aus der eigenen Kindheit, alte technische Geräte. Diese Möglichkeit wurde auch von den interviewten Lehrkräften immer wieder genannt. AHS_Wien_10 führt beispielsweise aus:

---

67 Vgl. Interview mit BHS_NÖ_1.
68 Hierzu ist anzumerken, dass nur die Aufgabenstellungen für die schriftlichen Teile der Reife- und Diplomprüfung zentralisiert wurden.
69 Interview mit BHS_Wien_7.
70 Vgl. u.a. Heese (Anm. 30), S. 51.
71 Interview mit BHS_Wien_2.
72 Interview mit NMS_Wien_3.

»So richtige dingliche oder sachliche Quellen, wie es ja heißt, wie man sie noch in der 2. Klasse lernt, natürlich weniger, aber in der 2. Klasse fange ich dann meistens im September, spätestens im Oktober so an. Dann soll, oder eigentlich muss oder darf, je nachdem, wie man es sieht, jeder Schüler, jede Schülerin ein … eine Quelle mitnehmen in den Unterricht und die auch präsentieren. Das sind dann wirklich die ganz unterschiedlichsten Dinge. […] Das kann wirklich das banalste, der banalste Gegenstand des Alltags auch wirklich sein. Also manche haben ihr Handy vorgelegt. Die haben quasi nichts mitgebracht, aber auch gesagt, das ist ihnen wichtig, das dürfen sie sich aussuchen. Manche haben wirklich persönliche Gegenstände, die ihnen Eltern oder Großeltern geschenkt haben, teilweise alte Bücher, Münzen, Fotos … Figuren aus dem Urlaub. Also das ist wirklich sehr spannend und das ist so ein bisschen auch der Einstieg in den Geschichtsunterricht.«[73]

Zweifellos bietet ein solcher Zugang das Potential über die Beziehungen von Menschen zu Dingen zu diskutieren, was den Ideen der ANT entspricht.[74] Mit den Schülerinnen und Schülern könnte insbesondere diskutiert werden, welche »Beziehung« sie bzw. ihre Familien zu den mitgebrachten Sachquellen haben bzw. was sie mit diesen verbinden. Allerdings verweist dieser Bericht auch darauf, dass Schülerinnen und Schüler bei der Suche nach Sachquellen auch Probleme haben können. Wenn das Ziel des Unterrichts eine Unterscheidung von verschiedenen Quellengattungen ist oder eine Analyse von Sachquellen geübt werden soll, dann sollte bei der Formulierung der Aufgabenstellung berücksichtigt werden, dass nicht alle Familien gleichermaßen auf einen Fundus an Überlieferungen zurückgreifen können. Speziell in Klassen, in denen sich Geflüchtete befinden, könnte eine Aufgabenstellung, die sich auf Gegenstände aus dem Familienbesitz bzw. Haushalt bezieht, unlösbar und ausgrenzend, vielleicht sogar traumatisierend wirken. Hier ist es wichtig, explizit auf Gegenstände zu verweisen, die im näheren Umfeld oder sehr günstig auf Flohmärkten oder im Internet erworben werden können.

Wie die Ausführungen von AHS_Wien_10 ebenso zeigen, werden Sachquellen typischerweise vor allem zu Beginn des Geschichtsunterrichts in der 6. Schulstufe behandelt, wenn es darum geht, den Lernenden die verschiedenen Quellengattungen zu erklären, was auch, wie oben erwähnt, im aktuell gültigen Lehrplan vorgesehen ist. AHS_Ktn_1 beschreibt hierzu:

»Ja, was hat denn einer einmal mitgebracht? Münzen hat wer mitgebracht. Wohl und irgendwelche Orden vom Opa noch, ja. Solche Sachen, das schon. Und in der zweiten Klasse, wenn du überhaupt, wenn du anfängst – was sind denn Quellen

73 Interview mit AHS_Wien_10.
74 Vgl. dazu den Beitrag von Christina Antenhofer in diesem Band.

> überhaupt, dann bringen sie alles Mögliche mit. Aber das, das war eher zu dem Thema Quellen.«[75]

Die Annahme, dass Sachquellen auf jeden Fall im Zusammenhang mit der erstmaligen Beschäftigung mit Quellengattungen im Geschichtsunterricht behandelt werden, führt bei der Lehrkraft BHS_Stm_1 zur Überlegung, dass eine Berücksichtigung von diesen in der Sekundarstufe II gar nicht nötig sei.[76] Dabei wird, wie Thorsten Heese zurecht betont, jedoch übersehen, dass auch Erwachsene zunehmend in einer »visuell-dinglichen Erfahrungswelt« leben und daher Sachquellen keineswegs nur als spielerischer Zugang für jüngere Schülerinnen und Schüler gesehen werden sollten.[77] Dass im späteren Verlauf des Geschichtsunterrichts Sachquellen kaum oder gar nicht präsent sind, liegt vielleicht auch an der lange Zeit dominanten Stellung der Herrschergeschichte, wozu passende Sachquellen freilich schwer ins Klassenzimmer zu holen sind. In den Interviews zeigt sich, dass im Zusammenhang mit Sachquellen aber ausschließlich Beispiele genannt wurden, die auf alltags-, sozial- oder kulturgeschichtliche Perspektiven hindeuten, selbst dann, wenn begründet wird, warum diese nicht berücksichtigt werden können. BHS_OÖ_1 führt etwa aus: »[I]ch kann im Unterricht keine Maschine mitnehmen, eine große zum Beispiel, oder ich kann nicht den Raum einer Arbeiterwohnung in der Form nachbauen, das tue ich nicht im Unterricht.«[78] Um bei den Lernenden Interesse zu wecken, sind aber gar keine solchen großen Sachquellen nötig. Wie Heese betont, können auch kleinere Alltagsgegenstände für einen interessanten Unterrichtseinstieg sorgen, zumal Sachquellen nicht die Regel, sondern die Ausnahme im Geschichtsunterricht sind. Hierzu »reicht« beispielsweise eine Kaffeemühle aus der Zwischenkriegszeit, wie sie noch in vielen Haushalten aufbewahrt wird. Die Schülerinnen und Schüler starten ihm zufolge »mit sichtlich veränderter Motivation in den Unterricht und entwickeln selbstständig ohne großes Zutun der Lehrkraft in kurzer Zeit eine Fülle von Fragen und Gedanken, an die im weiteren Unterrichtsverlauf sehr gut angeknüpft werden kann.«[79] Einen ähnlichen Effekt könnten allerdings auch Repliken erzielen, auf die beispielsweise die Lehrperson NMS_Tirol_1 setzt.[80]

Nur wenige Lehrkräfte des Samples berichteten von regelmäßiger bzw. häufigerer Bezugnahme auf Sachquellen im Geschichtsunterricht. AHS_Wien_8 erzählte etwa mit Begeisterung:

75 Interview mit AHS_Ktn_1.
76 Vgl. Interview mit BHS_Stm_1.
77 Vgl. Heese (Anm. 30), S. 70.
78 Interview mit BHS_OÖ_1.
79 Heese (Anm. 34), hier S. 12.
80 Vgl. Interview mit NMS_Tirol_1.

> »Ja, ja, die nehme ich auch mit, irgendwelche Münzen oder wenn ich irgendwie ver-, ich reise sehr viel, und ja und dann bringe ich manches mal mit oder, oder ich habe, was weiß ich, irgendwelche Taler oder solche Dinge, ja, oder einfach auch von mir irgendwelche alten Unterstützungserklärungen aus den frühen 80er Jahren oder solche Papiere oder Pässe oder Bücher wie, was weiß ich, der ›Kampf‹ oder solche Dinge oder Akten aus der NS-Zeit oder Ariernachweise, also solche Dinge, die ich mir irgendwo über Jahre zusammengesammelt habe oder alte Schulchroniken, wo ich dann vorlese, wie dieser Schuldirektor da im Waldviertel schildert die Ermordung von, vom Thronfolger, weil daneben der Ort ist, wo der Thronfolger dann bestattet wurde, also so … ich verwende da eigentlich schon relativ viele Sachen.«[81]

Allerdings werden Sachquellen – wenn Lehrkräfte oder Lernende sie in den Unterricht mitbringen – kaum systematisch analysiert. Dies wird auch von jenen Lehrkräften nicht angeleitet, die angeben, grundsätzlich anhand von Leitfäden genaue Quellenanalysen in ihren Klassen durchzuführen. So erklärt etwa die Lehrkraft AHS_NÖ_1 im Interview, dass ihr Quellenanalysen im Unterricht sehr wichtig seien. Gefragt, ob dies auch für Sachquellen gelte, erklärt sie jedoch:

> »Bei den Sachquellen kaum. Da geht es mir eher … darum, dass sie wissen, dass, ich weiß nicht, da jetzt diese Vase hier auch jetzt eine Sachquelle ist … Eigentlich von der Analyse her bei Sachquellen überhaupt nicht, nein. Das mache ich bei den anderen mehr. Liegt vielleicht auch daran, dass ich in der Sachquellenanalyse selbst nicht so bewandert bin wie in den anderen. Also das ist sicherlich mein eigener Fehler, dass ich mich mit dem nicht genauer auseinandersetze, aber ja.«[82]

Viele der befragten Lehrkräfte zeigten sich davon überzeugt, wie wertvoll daher außerschulisches Lernen insbesondere in Museen ist. Gefragt nach dem Einsatz von Sachquellen antwortete BHS_NÖ_2 beispielsweise: »Kaum. Habe ich keine. Also da fahren wir ins Museum und schauen sie uns dort an.«[83] Wie AHS_OÖ_1 ausführt, sollten Sachquellen bei Museumsbesuchen auch eine »besondere Rolle einnehmen«.[84] Museen sind tatsächlich Orte, an denen wertvolle und einzigartige Sachquellen besichtigt werden können, womit ein Beitrag zur kulturellen Bildung geleistet wird.[85] BHS_Wien_1 merkt zurecht an:

> »Wie kommen die Schüler sonst zu römischen Ausgrabungen? Oder zu – weiß ich nicht – einem Sarkophag? Einem Pharao? Einer Mumie? Also das kann nur das

81 Interview mit AHS_Wien_8.
82 Interview mit AHS_NÖ_1.
83 Interview mit BHS_NÖ_1.
84 Interview mit AHS_OÖ_1.
85 Vgl. dazu u.a. Rainer Trepnow: Vor den Dingen sind alle Besucher gleich. Kulturelle Bildungsprozesse in der musealen Ordnung. In: Zeitschrift für Pädagogik 51 (2005), H. 6, S. 797-809.

> Museum bieten. Also […] wirklich dingliche Quellen, Sachquellen kann nur das Museum zur Verfügung stellen«.[86]

Allerdings ist zu bedenken, dass ein Museum weit mehr bietet, als einzelne Sachquellen.[87] Einen Museumsbesuch allein auf die Analyse von ausgewählten Objekten zu beschränken, würde bedeuten, dass die Lernenden die Institution nur sehr reduziert wahrnehmen.[88] Einige Museen bieten aber auch die Möglichkeit – dies wurde von keiner interviewten Lehrkraft angesprochen –, Sachquellen ins Klassenzimmer zu holen. Seit den 1970er-Jahren werden Museumskoffer angeboten, die sowohl im Museum, als auch außerhalb eingesetzt werden können. Vielfach enthalten diese nicht nur Originale oder, wenn es sich um wertvollere Sachquellen handelt, Repliken, sondern auch weiterführende Lehrmaterialien,[89] die forschendes und entdeckendes Lernen fördern sollen.[90] Im Unterschied zum Schulbuch wird hier die ästhetische und emotive Komponente besonders angesprochen.[91] In Österreich stellen beispielsweise die Tiroler Landesmuseen den Museumskoffer »Zeitreise Tirol. Archäologie in Tirol von der Steinzeit bis ins Frühmittelalter« zur Verfügung, der zur Vor- oder Nachbereitung eines Museumsbesuchs genutzt werden kann, aber auch unabhängig von einem solchen. Für 2 EUR pro Lernendem kann der Koffer bis zu vier Wochen ausgeliehen werden. Er enthält vier Module zur Arbeit der Archäologie, zum Leben von der Steinzeit bis zum Frühmittelalter und zur Landschafts- und Klimageschichte Tirols. Neben Repliken von Originalen

---

86 Interview mit BHS_Wien_1.

87 Vgl. Dierking Lynn D.: The Role of Context in Children's Learning from Objects and Experience. In: Scott G. Paris (Hg.): Perspectives on Object-Centered Learning in Museums. New York, NY 2010, S. 3-18, hier S. 15.

88 Dabei ist insbesondere zu bedenken, dass die Museumsdinge im Zuge ihrer Musealisierung eine neue Bedeutung erlangen. Sie werden zu Semiphoren, um mit Krzysztof Pomian zu sprechen, die aus einem Träger und Zeichen bestehen, die darauf angebracht sind – sie haben also eine materielle und eine semiotische Seite und halten die »Kommunikation aufrecht zwischen dem Unsichtbaren, aus dem sie kommen […] und dem Sichtbaren, wo sie sich der Bewunderung aussetzen.« Krzysztof Pomian: Der Ursprung des Museums. Vom Sammeln. Berlin 1988, S. 81. In einer Ausstellung werden Wahrnehmung und Interpretation weniger durch einzelne Objekte, sondern vielmehr durch »die Konstellation mit anderen Museumsobjekten und deren Positionierung im szenischen Arrangement« beeinflusst. Jana Scholze: Medium Ausstellung. Lektüren musealer Gestaltung in Oxford, Leipzig, Amsterdam und Berlin. Bielefeld 2004, S. 194.

89 Vgl. Hans Joachim Gach: Museumskoffer. Mobile Sammlungen gegenständlicher Quellen. In: Praxis Geschichte 104 (2005), S. 6.

90 Vgl. Jutta Ströter-Bender: Museumskoffer, Material- und Ideenkisten. Projekte zum Sammeln, Erkunden, Ausstellen und Gestalten für den Kunstunterricht der Primarstufe, der Sekundarstufe I und die Museumspädagogik. Marburg 2011, S. 9.

91 Vgl. Hans Joachim Gach: Geschichte auf Reisen. Historisches Lernen mit Museumskoffern. Schwalbach/Ts. 2005, S. 40.

befinden sich im Koffer didaktische Materialien wie Puzzles, Spielkarten und Arbeitsblätter. Das Museum empfiehlt den Koffer für die 2. bis 6. Schulstufe für die Fächer Sachunterricht, Geschichte, Geografie und Werken.[92]

Fazit

Der Wert von Sachquellen für das historische Lernen wird in der geschichtsdidaktischen Literatur und ersten empirischen Studien betont. Im österreichischen Geschichtsunterricht wird diese Quellengattung jedoch wenig berücksichtigt, wie die Ausführungen der im Rahmen des Projekts *Historisches Lernen zwischen Schule und Museum* interviewten Lehrkräfte zeigen. Die meisten Lehrpersonen argumentierten infolge der Frage nach dem Einsatz von Sachquellen im Geschichtsunterricht ähnlich wie AHS_Wien_7, die eigenen Angaben zufolge seit über 20 Jahren Geschichte unterrichtet:

> »AHS_Wien_7: Eigentlich eher weniger.
> I: Woran liegt's?
> AHS_Wien_7: Ich überlege gerade. Sachquellen – an was denken Sie jetzt?
> I: Alles Dreidimensionale …
> AHS_Wien_7: Naja, ja. … Da bin ich jetzt nicht mehr so fantasievoll. […] Ich denke auch nicht dran und sicherlich auch Verfügbarkeit. Vielleicht macht man das eh über die Ausstellungsbesuche dann.«[93]

Die hier vorgebrachten Argumente – mangelnde Verfügbarkeit sowie fehlende Präsenz in den didaktischen Überlegungen – wurden vielfach genannt. Ebenso verwiesen zahlreiche Lehrkräfte auf Museen bzw. Ausstellungen als die bessere Option, Sachquellen in den Geschichtsunterricht zu integrieren. Somit ist anzunehmen, dass die Begegnung mit Sachquellen trotz einiger publizierter didaktischer Anregungen für den schulischen Geschichtsunterricht,[94] wohl auch künftig hauptsächlich außerhalb des Klassenzimmers stattfindet. Im Zuge von solchen erwarten sich die Lehrkräfte auch spezielle Analysemethoden, weil sie sich selbst nicht kompetent fühlen. Aus diesem Befund ist ein klarer Auftrag an Museen abzuleiten, bei ihren Vermittlungsprogrammen für Schulklassen die Objekte ins Zentrum zu stellen, auch wenn sie in den Ausstellungen zunehmend mit anderen Elemen-

---

92 Vgl. www.tiroler-landesmuseen.at/page.cfm?vpath=programm/paedagogik/schule&genericpageid=1168 (online am 11. März 2020).

93 Interview mit AHS_Wien_7.

94 Vgl. z.B. Monika Röther: Alltägliche Objekte als aussagekräftige Zeugen der Vergangenheit. Musikschrank und Stereoanlage erzählen von den 1960er Jahren. In: GWU 64 (2013), 5-6, S. 316-332.

ten konkurrieren.[95] Gleichermaßen wäre ein stärkerer Austausch zwischen der Geschichtsdidaktik und Museen bzw. der Museumswissenschaft wünschenswert, um die in diesen zweifelsohne vorhandenen Kompetenzen im Zusammenhang mit der Analyse von Sachquellen[96] auch für die Geschichtsvermittlung in der Schule bzw. das Verfassen entsprechender Passagen in Schulbüchern stärker nutzbar zu machen.

95 Vgl. zur Diskussion um die Stellung der Objekte in Ausstellungen Mario Schulze: Things are Changing. Museums and the Material Turn. In: Museological Review 18 (2014), S. 43-52.

96 Vgl. Cynthia Wallace-Casey: De-Constructing Cabins of Curiosity. Learning to Think Historically in Community History Museums. In: Jill B. Cummings/Mary L. Blatherwick (Hg.): Creative Dimensions of Teaching and Learning in the 21st Century. Dordrecht 2017 (Advances in Creativity and Giftedness, Bd. 12), S. 197-207, hier S. 199.

»Conative And Connective Cars«
Zum Potential materieller Lernkultur anhand von Oldtimern

Silja Leinung

Mit der Ausbreitung des Neuen Materialismus rücken die Auswirkungen historischer Gegenstände auf das historische Denken und Lernen in den geschichtsdidaktischen Blick. Der vorliegende Beitrag reflektiert diesen Zusammenhang am Beispiel von Oldtimern. Diese stehen dabei exemplarisch für soziomaterielle Dinge, die sich dadurch auszeichnen, dass sie eine Interaktion von Menschen einfordern. So lassen sich die Denkansätze des Neuen Materialismus anschaulich an einem Beispiel konkretisieren. Als Lerngegenstand bieten sich Automobile aus zweierlei Gründen an: Zum einen existiert sowohl das Konzept des Automobils als auch die konkreten Fahrzeuge selbst in den Zeitdimensionen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft, so dass sie als gegenständliche Quellen das Geschichtsbewusstsein beeinflussen können. Zum anderen sind Automobile Lernenden aus ihrer Lebenswelt nicht nur wohlbekannt, sondern auch kaum dort wegzudenken. Lernende begegnen ihnen bewusst oder unbewusst in vielfältiger Gestalt: In ihrer alltäglichen Umwelt ebenso wie auf Stadtfesten oder in Museen; als Neu- oder Gebrauchtwagen ebenso wie als Ausstellungsstücke; unaufgesockelt, aufgesockelt oder »entsockelt«[1]; ohne oder mit vorgegebenen Narrationen seitens der Kuratierenden oder Besitzenden. Dass dies auch für Oldtimern gilt, ergibt sich aus ihrer Begriffsbestimmung: Die Fahrzeug-Zulassungsverordnung definiert Oldtimer als »Fahrzeuge, die vor mindestens 30 Jahren erstmals in Verkehr gekommen sind, weitestgehend dem Originalzustand entsprechen, in einem guten Erhaltungszustand sind und zur Pflege des kraftfahrzeugtechnischen Kulturgutes dienen.«[2] Demnach zählen nicht nur die ersten Fahrzeuge, sondern auch bereits entsprechend erhaltene VW Golf II Modelle heute als Oldtimer. Fahrzeuge, die vor ca. 20 Jahren zugelassen wurden, wie beispielsweise der Opel Corsa C, können dagegen als Vorstufe des Oldtimers, im Volksmund auch »Youngtimer«, angesehen werden. Obwohl sie noch nicht die Altersgrenze eines Oldtimers erreicht haben, lassen sich an äußerer

1 Vgl. den Beitrag von Britta Hochkirchen in diesem Band.

2 §2 Abs. 22 FZV.

Form und innerer Ausstattung bereits wesentliche Unterschiede zu gegenwärtigen Modellen wahrnehmen. Aus diesem Grund umfasst der Begriff des Oldtimers in diesem Beitrag in einem breiteren Verständnis auch den des Youngtimers. Entsprechend dieser Abgrenzung eignen sich Oldtimer dann auch im Sinne einer Subjektorientierung dazu, historische Denkprozesse in schulischen wie außerschulischen Kontexten aber auch im Alltag anzuregen.

Aus diesem Grund werden im Folgenden die Denkansätze des Neuen Materialismus zunächst auf Oldtimer als gegenständliche Quellen und anschließend auf historisches Lernen angewendet, um auf dieser Grundlage schließlich die entsprechenden Potenziale materiellen historischen Lernens dazulegen.

Conative and connective cars

Der Neue Materialismus befasst sich mit dem Verhältnis von Menschen und Dingen in der Konstruktion der sozialen Wirklichkeit. Dinge werden dabei weder als passive und von den Menschen getrennte Objekte noch als Ergebnisse menschlicher Diskurse angesehen, wie vom Repräsentationalismus oder dem linguistischen Konstruktivismus zumeist angenommen.[3]

Stattdessen werden Dinge als »Beteiligte an der Handlung«[4] zugleich zu Beteiligten an der Konstruktion der Gesellschaft.[5] An diesem Prozess sind viele verschiedene Akteure[6], zum Beispiel die Autofahrenden, und Aktanten[7], zum Beispiel das Auto, beteiligt. In Form einer »Versammlung«[8] treten sie in eine Relation zueinander, wirken aufeinander und führen so als »Hybrid-Akteure«[9] Handlungen aus: So wie »[w]eder Mensch noch Waffe töten«[10], sondern das Zusammenwirken von Mensch und Waffe töten kann, fährt weder Mensch noch Auto. Erst das Zusammenwirken von Mensch und Auto kann in einem Fahrvorgang münden. Ob

3 Vgl. Bruno Latour: Das Parlament der Dinge. Für eine politische Ökologie, aus dem Französischen von Gustav Roßler, 4. Aufl. Frankfurt a.M. 2018, S. 70. Sowie Andreas Folkers: Was ist neu am Neuen Materialismus? Von der Praxis zum Ereignis, online unter: www.fb03.uni-frankfurt.de/51056432/Folkers-_2013-neuer-Materialismus.pdf (aufgerufen am 29.07.2019), S. 17-19.

4 Bruno Latour: Eine neue Soziologie für eine neue Gesellschaft. Einführung in die Akteur-Netzwerk-Theorie, aus dem Englischen von Gustav Roßler, 4. Aufl. Frankfurt a.M. 2010, S. 121.

5 Karen Barad spricht von einem »performativen Verständnis diskursiver Praktiken« in: Ebd.: Agentieller Realismus. Über die Bedeutung materiell-diskursiver Praktiken, aus dem Englischen von Jürgen Schröder, 3. Aufl. Berlin 2018, S. 9f.

6 Bruno Latour (Anm. 3), S. 81.

7 Bruno Latour: Die Hoffnung der Pandora. Untersuchungen zur Wirklichkeit der Wissenschaft, aus dem Englischen von Gustav Roßler, 6. Aufl. Frankfurt a. M. 2017, S. 219f.

8 Jane Bennett: Vibrant mater. A political ecology of things, Durham/London 2010, S. 23f.

9 Bruno Latour (Anm. 3), S. 218.

10 Ebd., S. 219.

die Versammlung von Auto und Mensch dann wirklich zur Handlung des Fahrens führt, hängt wiederum davon ab, welche weiteren Akteure bzw. Aktanten sich der Versammlung anschließen: Erscheint ein Hindernis auf der Straße als weiterer Aktant, werden Mensch-Auto-Hybride früher oder später zum Halten kommen. Außer es gäbe neben dem Aktant Straße, auf dem das Auto-Mensch-Hybrid unterwegs ist, einen alternativ befahrbaren Weg als weiteren Aktanten, so dass statt der Handlung des Bremsens auch die Handlung des Ausweichens möglich wäre. Welche Handlungen eine Versammlung hervorbringt, hängt somit von den Beteiligten und ihrer jeweiligen Wirkung auf- und miteinander ab.

Um diese Wirkung zu beschreiben, wird den Dingen ähnlich, aber nicht analog zur Handlungskraft der Menschen eine eigene »Ding-Kraft«[11] zugeschrieben: Sie werden als »conative bodies«[12] angesehen, die danach streben, ihre Wirkungsmacht durch Zusammenschlüsse weiter zu entwickeln. Ihre Ding-Kraft entfaltet sich demnach, wenn sie in eine Versammlung mit anderen Akteuren treten und mit ihnen interagieren. So besteht ohne den Menschen oder auch die befahrbare Straße für das Auto kaum eine Fortbewegungsmöglichkeit. Gleichzeitig kann es durch seine Materialität den Menschen dazu einladen, es zu fahren, d.h. mit ihm eine Versammlung zu bilden: Ein Griff öffnet die Fahrertür; die geöffnete Tür zeigt den Weg zum Fahrersitz, von dem aus der Mensch die Zündung, das Lenkrad, das Gaspedal und die Bremse in Arm- bzw. Beinlänge vor sich hat. Nun würde das Auto vermutlich eine andere Materialität besitzen, wäre es nicht von den Menschen für die Menschen entwickelt worden. Als eben solch ein menschliches Produkt fungiert die Materialität des Autos jedoch auch als Speicher der Produktions-, Gebrauchs- und Lebensformen seiner Zeit. Diese Informationen kann es in einer Versammlung an andere Akteure vermitteln: Das Mensch-Auto-Hybrid kann, unabhängig davon, wie weit der Mensch sich fortbewegen möchte, nur so weit fahren, wie Tankvolumen und Kraftstoffverbrauch des Automobils bei gleicher Straßenbeschaffung und Verkehrsverhältnissen dies zulassen. Indem ein Oldtimer die Absicht des Menschen, möglichst weit ohne Unterbrechung zu fahren, durch die Kombination des in der Regel kleineren Fassungsvermögens des Tanks bei höherem Kraftstoffverbrauch, auf eine gewisse Distanz begrenzt, vermittelt er dem Menschen, der mit ihm zusammenwirkt und eine Handlung hervorbringt, Vorstellungen und Erklärungsmodelle über vergangene Produktionsmöglichkeiten, Gebrauchsgewohnheiten und damit Lebensformen: Ein größerer Tank könnte in der Karosserie des Autos nicht unterzubringen oder nicht von Nöten gewesen sein, da die Reichweite des Autos den Menschen, die damals mit ihm fuhren, nicht einschränkte, da sich das Leben dieses Menschen in seinem näheren Umfeld abspielte oder es genügend Tankstellen gegeben haben könnte. Gleiches gilt für Spuren, die Mensch und Zeit

11 Jane Bennett (Anm. 8), S. 1f.

12 Ebd., S. 21-23.

an ihm hinterlassen haben: Vielleicht kann eine Tür aufgrund eines klemmenden Griffs nicht mehr geöffnet werden, vielleicht musste ein Griff ausgetauscht werden, der nun eine andere Handlung vom Menschen einfordert, als der möglicherweise noch originale Druckgriff an der Beifahrertür.

Damit repräsentiert ein Auto die Zeit, in der es hergestellt wurde, ebenso wie die Zeit, die seitdem vergangen ist, und ermöglicht Begegnungen mit den Menschen, die in diesen Zeiträumen mit dem Auto agierten.[13] In diesem Sinne sind Dinge auch als connective bodies anzusehen, die als »stabilisierte Gesellschaft«[14] der Vergangenheit in die Gegenwart und potenziell auch in die Zukunft hineinragen und diese Zeitebenen miteinander verbinden.[15]

Materielles historisches Lernen

Die vom Neuen Materialismus angenommene Wechselwirkung zwischen Mensch und Ding lässt sich, wie gerade angewendet, mit Bruno Latours Akteur-Netzwerk-Theorie[16] beschreiben. Die Beschreibung der von ihnen konstruierten sozialen Wirklichkeit ist nach Latour dann gelungen, wenn »alle Akteure etwas tun und nicht bloß herumsitzen«[17]. Damit ist gemeint, dass alle Beteiligten einer Versammlung nach der Akteur-Netzwerk-Theorie nicht nur mit ihrer Wirkung, also ihrem Conatus, sondern auch mit ihren Wechselwirkungen unter- und miteinander beschrieben werden. Diese Wechselwirkung zwischen Akteuren bzw. Aktanten führt dann zur Handlung eines Hybrid-Akteures.[18]

Ausgehend von der Prämisse, dass Geschichte als Konstruktion der vergangenen Wirklichkeit zu verstehen ist, kann die Akteur-Netzwerk-Theorie auch genutzt werden, um Vergangenheit zu beschreiben.[19] Historisches Lernen findet demnach dann statt, wenn Lernende den Wechselwirkungen zwischen Mensch und Dingen nachspüren. Dies ist möglich, wenn sie als Akteure in eine Versammlung mit den

---

13 Vgl. den Beitrag von Thomas Martin Buck in diesem Band.

14 Bruno Latour: Technik ist stabilisierte Gesellschaft. In: Andréa Bellinger/David J. Krieger (Hg.): ANThology. Ein einführendes Handbuch zur Akteur-Netzwerk-Theorie, Bielefeld 2006, S. 395.

15 Vgl. den Beitrag von Iris van der Tuin in diesem Band.

16 Bruno Latour (Anm. 3), S. 223-229.

17 Ebd., S. 223.

18 Ebd.

19 Vgl. den Beitrag von Christina Antenhofer in diesem Band. Hier werden auch mögliche Leitfragen formuliert, mithilfe derer ein ANT-Bericht durch historisch Forschende (und damit unter der Prämisse des forschenden Lernens auch Lernende) erstellt werden kann. Neben diesen Potenzialen werden auch die Grenzen der ANT für die Geschichtswissenschaft genannt, die dann ebenso im historischen Lernprozess beachtet werden sollten.

Gegenständen aus der Vergangenheit treten, um anschließend diese Wechselwirkung mit der Akteur-Netzwerk-Theorie zu beschreiben, also eine Geschichte zu erzählen. Die Begegnung mit der Materialität des Gegenstands, seiner Haptik und seiner Ästhetik, kann als Reflexionsanlass im historischen Denkprozess genutzt werden und die Erschließung und zugleich die Deutung des Gegenstandes begleiten, über die dann auch die Vergangenheit erschlossen und gedeutet werden kann.

Liegt in dieser Akteur-Netzwerk-Beschreibung der Fokus der Relation zuerst auf dem Conatus des Gegenstands, könnten Lernende der Wirkung der Materialität auf sich und auf die gemeinsame Handlung nachspüren und diese beschreiben, um die Vergangenheit zu rekonstruieren. Liegt der Fokus dagegen auf dem Conatus der Lernenden, könnten sie ihrer eigenen Wirkung auf den Gegenstand und die gemeinsame Handlung nachspüren und sich damit ihrer Positionalität bewusst werden. Sie könnten damit die Abhängigkeit der hervorgebrachten Handlung einer Versammlung von den jeweiligen Relationen und Wechselwirkungen zwischen den Akteuren und Aktanten kennenlernen. Außerdem könnten sie die Begrenztheit ihrer ersten Rekonstruktion und die Veränderlichkeit von vergangener wie gegenwärtiger Wirklichkeit im Sinne eines spekulativen Konstruktivismus erfahren, der nicht nur wissen will, »was (gemacht worden) ist, sondern was innerhalb eines Netzwerkes noch alles passieren kann«[20]: Ein größerer Tank in dem Oldtimer könnte technisch nicht möglich oder durch die Gebrauchsgewohnheit des Menschen nicht nötig gewesen sein. Für welche der beiden (oder eine andere) Variante sich Lernende in ihrer Geschichte entscheiden, hängt von ihrer Wahl der beteiligten Akteure im Netzwerk ab. Ändert sich nur eine der Variablen, so ändert sich auch ihre Konstruktion der Geschichte, die sie gleichzeitig jedoch nur erzählen können, wenn sie selbst als verändernde Variable als heutige Akteure in die Versammlung treten. Der Konstruktcharakter von Geschichte könnte damit durch den Einfluss der eigenen Positionalität für die Lernende unmittelbar erfahrbar werden und die Pluralität von Geschichtserzählungen nachvollziehbar. Durch die Beschreibung eines Netzwerkes könnte Geschichte zudem nicht als lineare und kausale Entwicklung, sondern als mehrdeutiger Komplex innerhalb eines Kontextes wahrnehmbar werden.[21]

---

20 Folkers (Anm. 2), S. 23 in Anlehnung an Isabell Stengers: Wondering about Materialism. In: Levi Bryant/Nick Srnicek/Graham Harman (Hg.): The Speculative Turn. Continental Realism and Materialism, Melbourn 2011, S. 368-380.

21 Vgl. den Beitrag von Britta Hochkirchen in diesem Band.

Materielles historisches Lernen mit Oldtimern

Oldtimer speichern als connective bodies vielfältige Informationen über Produktionsmöglichkeiten, Gebrauchsgewohnheiten und Lebensformen der Zeit, in der sie entworfen, produziert, genutzt oder auch nicht genutzt worden sind. Als conative bodies können diese Informationen an Akteure in einer gemeinsamen Versammlung vermittelt werden. Da Automobile nicht ausschließlich technische Geräte sind, sondern sich auch auf andere Lebensbereiche in einer Gesellschaft auswirken, können anhand eines Oldtimers als Lerngegenstand auch über diese Bereiche bestimmte Vorstellungen und Erklärungsmodelle über vergangene Gesellschaften vermittelt und Geschichten erzählt werden. Dennoch kann es hilfreich sein, sich bei der Beschreibung zunächst auf einen Aspekt zu begrenzen, um im zweiten Schritt durch die Verbindung der verschiedenen Aspekte auch die Mehrdimensionalität des Konzepts Automobil in der Gesellschaft aufzuzeigen.

Die Kategorisierung von Automobilen als technische Gegenstände weist dabei bereits auf den ersten Bereich hin: Anhand von Oldtimern können Reflexionsprozesse zur Technikgeschichte angeregt werden. So resultieren jeweils andere Handlungen aus dem Auto-Mensch-Hybrid, wenn das Automobil mit einer zwölf oder sechs Volt Batterie, mit oder ohne Antiblockiersystem, mit stärkeren oder schwächeren Bremsen ausgestattet ist. Die Materialität des Autos offeriert dem Menschen durch seine bessere oder schlechtere Sichtbarkeit, Lenkbarkeit oder Bremsleistung, dass dieser weniger oder mehr Aufmerksamkeit und Anstrengung für die Fahrt benötigt und somit länger oder kürzer ohne zu pausieren fahren kann, also schneller oder langsamer am Ziel ist und darum sein Bewegungsradius größer oder kleiner ist. Es stellen sich Fragen danach, wie die technische Ausstattung des Autos auf das Mensch-Auto-Hybrid wirkt, welche Handlungen ein Oldtimer von Menschen einfordert und welche Aussagen sich daraus über die Lebenswelt der Zeitgenoss*innen treffen lassen. Erfolge und Misserfolge des technischen Fortschritts können dann auf ihren Ursprung in Rahmenbedingungen, Handlungsgewohnheiten und Lebensformen der Menschen zu dieser Zeit hinterfragt werden: Welche Entwicklungen setzten sich warum (nicht oder erst später) durch? Was sagt das über die damalige Gesellschaft aus? Die Relevanz solcher Überlegungen zeigt sich besonders in Debatten um »selbstfahrende« bzw. »autonome« Autos, so dass Einsichten aus der Akteur-Netzwerk-Beschreibung von Oldtimern genutzt werden können, um sich dieser Fragestellung zu nähern.

Da Automobile immer auch Konsumgüter sind, lässt sich anhand von Oldtimern auch Konsumgeschichte reflektieren. Die Materialität des Fahrzeugs wirkt sich auch auf Kaufentscheidungen aus: Welche Zwecke lassen sich mit bestimmten Werkstoffen erfüllen? Wie langlebig ist das Auto gebaut? Lässt es sich ohne Spezialwerkzeug reparieren, genügt sogar nur das Bordwerkzeug? Existieren Reparaturanleitungen und Ersatzteile im Handschuhfach oder Kofferraum? Lassen

sich Reparatur- und Wartungsspuren an dem Oldtimer finden? Betreffen sie bestimmte Baugruppen? Konzentrieren sie sich auf bestimmte Zeitabschnitte der Dingbiographie? All diese Fragen können Auskunft darüber geben, welchen Stellenwert das Auto für Mensch und Gesellschaft hatte, welche wirtschaftliche Lage vorherrschte, welche Fähigkeiten bei den Nutzer*innen vorausgesetzt wurden und ob von einer Wegwerf-, Reparatur- oder Dienstleistungsgesellschaft erzählt werden kann. So lassen sich anhand von Oldtimern grundsätzliche Vorstellungen über früheres Konsumverhalten und dessen Auswirkungen in der Gegenwart entwickeln. Daraufhin ließe sich ebenfalls das eigene Konsumverhalten reflektieren und dessen mögliche Auswirkungen für die Zukunft abwägen. Gerade in Zeiten, in denen gesellschaftliche Debatten über Nachhaltigkeit in den Fokus gerückt sind, ließen sich solche Fragen im Kontext von Themen wie Upcycling, Repair-Cafés etc. ansprechen.

Weiterhin geben Oldtimer Auskunft über die bei der Produktion verwendeten Ressourcen und deren Verwendung, so dass sich auch Aspekte der Umweltgeschichte beleuchten lassen. Je größer der Kraftstoffverbrauch des Motors war, je mehr Rundungen die Karosserie hatte, die in Form gebracht werden mussten, je mehr Kobalt und Lithium für die Elektronik benötigt wurde, desto größer fiel vermutlich die Umweltbelastung durch das Auto aus. Welche negativen Aspekte der Mensch zu welcher Zeit für ein Fahrzeug in Kauf zu nehmen bereit war, lässt sich durch einen aufmerksamen Blick auf das Material nachzeichnen. Dadurch wird auch für den eigenen Umgang mit Fahrzeugen sensibilisiert: Ab wann braucht es ein neues Fahrzeug? Muss es ein Neuwagen oder Gebrauchtfahrzeug sein? Welche Emissionen haben verschiedene Fahrzeuge? Wie viel Umweltbelastung steckt in E-Autos, die statt eines Verbrennungsmotors einen Akku verbaut haben; wie viel in Car-Sharing-Programmen, für dessen digitale Nutzung Server gekühlt werden müssen? Wie lassen sich die verschiedenen Umweltschäden, die mit einem Fahrzeug verbunden sind, gegeneinander abwägen?

Ebenso wie Oldtimer der Technik-, Konsum- und Umweltgeschichte als Reflexionsanlass dienen können, lassen sich an ihnen auch Aspekte der Reise-, Alltags-, Innovations- oder Designgeschichte beleuchten: Welche Urlaubsziele können bei Ausnutzung der maximalen Geschwindigkeit eines Autos erreicht werden und welche Reise- und Urlaubsdauer sind dafür nötig? Welche Innovationen erfolgten wann und wirkten sich wie auf Handhabungen aus? Welche Form hat die Karosserie des Autos und welchem Zweck dient sie? Welche Formen tauchen in Kombination mit welchen Innovationen (wieder) auf? Man denke hierzu beispielsweise an die Neuauflage der E-Schwalbe oder E-Vespa.

Durch diese facettenreiche Verwebungen von Fahrzeugen mit der Gesellschaft bieten sich dem jeweiligen Akteur vielfältige Bereiche, innerhalb derer sie als conative bodies in eine Wechselwirkung mit ihnen treten können. Als connective bo-

dies können sie dabei vielfältige Fragestellungen initiieren und dazu beitragen, sich auch mit Problemen unserer Gegenwart auseinanderzusetzen.

Von der Eisengussplatte anno 1636 zum Hochbaumodell des Jahres 1986

Arbeit mit Objekten in der museologischen Lehre an der TU Bergakademie Freiberg

Andreas Benz

1. Einleitung

Universitätssammlungen bewegen sich was ihre Nutzung betrifft idealtypisch zwischen den Kernbereichen ›Forschung und Lehre‹, teilweise ergänzt durch Formen öffentlicher Präsentation, oftmals auch als ›third mission‹ bezeichnet.[1] Auch wenn universitäre Sammlungen darüber hinaus einen maßgeblichen Beitrag zum Erhalt des kulturellen Erbes ihrer Einrichtungen leisten, so zählen Sammeln und Bewahren nicht zu den Hauptaufgaben einer Universität. Vielmehr würde eine ausschließlich auf Musealisierung abzielende Sammlungsarbeit den genannten Kernanliegen zuwiderlaufen. Mögliche Konflikte lassen sich unter anderem dadurch entschärfen, dass die materiellen und kulturellen Hinterlassenschaften als authentische historische Sachquellen in den universitären Lehrbetrieb integriert werden. Dabei stellt sich allerdings häufig das Problem, dass in der fachlichen Lehre genutzte Objekte ihre ursprüngliche Funktion verloren haben. Ein Lösungsansatz, wie ihn die Kustodie der TU Bergakademie Freiberg seit einigen Jahren verstärkt betreibt, ist die Nutzung ›funktionsloser‹ Sammlungen in der museologischen Lehre. Das Vorgehen wird anhand von Praxisbeispielen aus zwei Lehrveranstaltungstypen veranschaulicht und dabei auch der Transformationsprozess universitärer Sammlungsobjekte aufgezeigt.

1.1 Die Sammlungen der TU Bergakademie Freiberg

Die TU Bergakademie Freiberg ist im Besitz von mehr als 30 wissenschaftlichen Sammlungen, die seit 2014 im Rahmen einer Sammlungsordnung rechtsverbind-

1 Vgl. Wissenschaftsrat (Hg.): Empfehlungen zu wissenschaftlichen Sammlungen als Forschungsinfrastruktur. Berlin 2011, S. 11.

lich als Kulturgut definiert sind und damit unter besonderem Schutz stehen.[2] Die Sammlungen weisen erhebliche Unterschiede in Bezug auf Größe, Vielfalt, Zustand und Bekanntheitsgrad auf. Ebenso groß sind die Differenzen in Bezug auf die Sammlungsaktivität. Kennzeichnend für die Freiberger Sammlungen ist ferner eine Dreiteilung hinsichtlich Ihrer Zuständigkeit und Nutzung in der Lehre.[3] Neben den herausragenden Geowissenschaftlichen Sammlungen, die organisatorische wie personell eine eigenständige Einheit bilden, gibt es etwa ein Dutzend Einzelsammlungen, welche an ihren ursprünglichen Instituten verblieben und dort fachlich betreut werden. Bei den übrigen Sammlungen findet eine derartige ›fachgerechte‹ Nutzung nicht mehr statt, sie traten sukzessive aus dem Kreis der klassischen Lehr- und Forschungssammlungen an den Instituten heraus. Diese Bestände sind nunmehr als wissenschaftshistorische Einheiten in der zentralen Kustodie untergebracht. Das thematische Spektrum ist hier ebenso vielfältig wie die Objektstruktur.

Versuche, die Sammlungen an ihre Institute zurück- und in dortige Lehrveranstaltungen einzubringen, scheitern in der Regel. Schließlich hatten jene Institute sich ja aus gutem Grund von ihren Beständen getrennt. Lediglich im Falle der Sammlung mathematischer Modelle und Geräte gelang eine teilweise Reanimation. Hier hatte ein Professor etwa 30 der 350 Objekte zurückgeholt, um sie in seine Lehrveranstaltungen als historisches Anschauungsmaterial einzubetten. Ansonsten ist auch die Sammlung Mathematik ein gutes Beispiel für jene Bestände, die einst als didaktische Lehrmittel erworben, im Zuge immer komplexerer Verfahren aber nicht mehr verwendet werden. Üblicherweise verläuft ein derartiger Übergang von eben noch aktiv in der fachlichen Lehre genutzten Objekten zum technischen Kulturgut fließend. Häufig ist er in der Pensionierung der für die Sammlung zuständigen Person begründet.

Auf den ersten Blick führt dieser Funktionsverlust zu einem Dilemma. Einerseits tragen diese Bestände, die in die Obhut der Kustodie übergegangen sind, nicht unwesentlich zum lebendigen Geschichtsbild der Hochschule bei; andererseits zählt die Musealisierung von Objekten nicht zu den Kernanliegen universitärer Sammlungen. Als Kompromiss bietet sich eine Nutzung im Rahmen der Öffentlichkeitsarbeit an. Doch gibt es mit dem Einbezug der Objekte in museologische Lehrveranstaltungen auch Alternativen im Bereich der Lehre, über die nachfolgend berichtet wird.

2 Ordnung für die Sammlungen der TU Bergakademie Freiberg – Amtliche Bekanntmachungen Nr. 5 vom 4. Juni 2014.

3 Vgl. Andreas Benz (Hg.): Die Sammlungen der TU Bergakademie Freiberg – Ein Überblick. Freiberg 2019, S. 40ff.

2. Sammlungsbestände der Kustodie in der museologischen Lehre

Die in der Kustodie untergebrachten Sammlungen verbindet, dass sie nicht mehr in der fachlichen Lehre eingesetzt werden. Dies bedeutet aber gerade nicht, dass sie für die Lehre gänzlich wertlos sind. Vielmehr gilt es, diese »Zeugen wichtiger Strukturen und Ereignisse der Universitäts-, Kultur- und Wissenschaftsgeschichte«[4] auch in didaktischer Weise aufzugreifen. Mit Blick auf die Akteur-Netzwerk-Theorie (ANT, siehe auch den Beitrag von Christina Antenhofer in diesem Band) lässt sich sagen, dass Objekte als nichtmenschliche Entitäten eine wichtige Rolle innerhalb des universitären Netzwerkes einnehmen können.

Es darf jedoch nicht unerwähnt bleiben, dass bei universitären Lehrveranstaltungen ebenso wie im schulischen (Geschichts)Unterricht schriftliche Quellen dominieren, während gegenständliche Quellen nur eine untergeordnete Rolle spielen. Dabei lassen sich historische Sachzeugnisse und Gegenstände in vielfältiger Weise nutzen. Sie sind in der Lage, Studierenden Informationen zu liefern, die sie durch schriftliche Quellen nicht erhalten. Das Betrachten und Anfassen, ergänzt durch das Vermessen, Wiegen, Zeichnen und Benutzen von Objekten ermöglicht es, Funktionen und Zusammenhänge nachzuvollziehen, die beispielsweise ein Text nicht zu leisten im Stande ist.[5]

Nach Thorsten Heese (siehe auch den Beitrag in diesem Band) zeigen sich die Vorteile des Lernens mit Objekten insbesondere durch die vier herausragenden Eigenschaften der Sachquellen: Sie sind haptisch, ästhetisch, authentisch und emotional. Oder anders ausgedrückt, sie sollen eine erweiterte Wahrnehmung fördern (Stichwort: ganzheitliches Lernen), ermöglichen visuell-sinnliche Kommunikation, regen die Fantasie an und intensivieren das historische Verständnis.[6] Zudem machen Objekte neugierig und animieren zum Nachfragen. Dies reicht von der vermeintlich simplen Frage, wie ein Gegenstand aussieht bis hin zu den mitunter sehr schwierigen Überlegungen, wozu er diente oder welche weiterreichende Bedeutung er für frühere Besitzer und Nutzer hatte. Genau hier knüpfen die Lehrveranstaltungen der Kustodie an.

Mit dem Einbezug der Objekte in die museologische Lehre kann zweierlei erreicht werden: Zum einen bieten insbesondere die ehemaligen Lehr- und For-

---

4 Vgl. Koordinierungsstelle für wissenschaftliche Universitätssammlungen in Deutschland (Hg.): Empfehlungen zum Umgang wissenschaftlicher Sammlungen an Universitäten. Berlin 2016, S. 4.

5 Vgl. Gerhard Schneider: Sachüberreste und gegenständliche Unterrichtsmedien. In: Ulrich Meyer/Hans-Jürgen Pandel/Gerhard Schneider (Hg.): Methoden im Geschichtsunterreicht. Schwalbach/Ts. 2016, S. 196.

6 Vgl. Thorsten Heese: Agenda »Museum 2020« – Brauchen Museen künftig noch Objekte? Ja, unbedingt! In: Geschichte in Wissenschaft und Unterreicht – Zeitschrift des Verbandes der Geschichtslehrer Deutschlands 68 (2017), H. 1/2, S. 17f.

schungssammlungen eine Fülle an musealen Nutzungsansätzen. Zum anderen wird mit dem didaktischen Einsatz als dekontextualisierte Quelle erreicht, dass die Objekte nicht auf ihre Rolle als Musealie reduziert werden. Hinzu kommt, dass der allgemeine Vorteil einer Sachquelle, den Lebensalltag einer bestimmten sozialen Gruppe zu veranschaulichen[7], auch auf den ›Mikrokosmos‹ Universität übertragen werden kann. Hier geben Objekte einen vielfältigen und oftmals unbekannten Blick auf frühere Forschung und Lehre im Allgemeinen und die damals handelnden Personen im Besonderen. Didaktische Auslaufmodelle werden so zu wissenschaftshistorisch wertvollen Exponaten. Dieser kontinuierliche Wandel vom Forschungs- bzw. Lehrobjekt zur Musealie – und teilweise auch wieder zurück – verdeutlicht zugleich, dass es sich bei der ANT nicht um ein statisches, sondern insbesondere für die Wissenschafts- und Technikgeschichte um ein äußerst dynamisches Modell handelt.[8]

3. Die Lehrveranstaltungen der Kustodie

Die Kustodie der TU Bergakademie Freiberg bildet eine organisatorische Einheit des Instituts für Industriearchäologie, Wissenschafts- und Technikgeschichte (IWTG), an das seit den 1990er Jahren auch das Universitätsmuseum (heute: Historicum) und das Studium Generale angebunden sind. In Bezug auf die universitäre Lehre bietet dies die Chance, die Sammlungen der Kustodie in Lehrveranstaltungen des Instituts einzubeziehen und diese darüber hinaus mit einer Öffnung für das Studium Generale auch Studierenden anderer Fachbereiche und der interessierten Öffentlichkeit zugänglich zu machen. So bilden die Veranstaltungen ein geisteswissenschaftliches Kontrastprogramm zu den übrigen Lehrangeboten der Technischen Universität.

In den letzten zehn Jahren wurde dies Möglichkeit mit Gründung der Studiengänge Industriearchäologie (Bachelor) bzw. Industriekultur (Master) sukzessive erweitert. Die im Lehrplan verankerten museologischen Module stehen unter Leitung des Kustos und finden schwerpunktmäßig in den Räumlichkeiten der Kustodie (Büro, Werkstatt, Depot) statt. So kommen die Studierenden nicht nur intensiv mit Objekten in Kontakt, sondern lernen auch die Licht- und Schattenseiten hinsichtlich deren Unterbringung hautnah kennen. Ziel der Arbeit vor Ort ist es, bei

7 Vgl. Thorsten Heese: Vergangenheit »begreifen« – Die gegenständliche Quelle im Geschichtsunterricht. Schwalbach/Ts. 2007, S. 72.

8 Vgl. Matthias Wieser: Das Netzwerk von Brune Latour – Die Akteur-Netzwerk-Theorie zwischen Science & Technology Studies und poststrukturalistischer Soziologie. Bielefeld 2014, S. 122f.

den Studierenden Interesse für Geschichte zu wecken, indem ihnen die Bedeutsamkeit historischer Überreste und deren Erhaltung bewusstgemacht werden.

Von besonderer Bedeutung ist, dass den Studierenden im Rahmen der Seminare genügend Möglichkeiten gegeben werden, sich intensiv mit den Gegenständen auseinanderzusetzen. Nach einem gemeinsamen Kennenlernen des Depots werden stets individuelle Termine vor Ort vereinbart, an denen eine genaue Untersuchung und Beschreibung der Objekte erfolgt. Das Depot als Ort der Lehrveranstaltung spielt nicht zuletzt deshalb eine wichtige Rolle, weil dadurch auch nichtmobile Objekte miteinbezogen werden können, wie etwa im Falle der weiter unten vorgestellten Stahlbaumodelle. Für die Studierenden bedeutet dies ein hohes Maß an eigenständigem Arbeiten, nicht zuletzt da die Veranstaltung ein Stück weit vom 90-Minuten-Rhythmus eines üblichen Seminars abweicht.

3.1 Erhalt von Kulturgut

Bei den Seminaren ›Erhalt von Kulturgut I und II‹ (jedes Winter- bzw. Sommersemester) handelt es sich um benotete Pflichtveranstaltungen im MA-Studiengang Industriekultur bzw. Wahlpflichtmodule im BA-Studiengang Industriearchäologe. Darüber hinaus sind die Veranstaltungen im Rahmen des Studium Generale geöffnet. Zielgruppe sind museologisch oder zumindest interdisziplinär Interessierte aller Fachrichtungen, insbesondere aus den Geowissenschaften. Dabei kann das fachliche Wissen aus anderen Fachgebieten gezielt in die Fragen an die Objekte einfließen.

Das Seminar soll für den Umgang mit (technischem) Kulturgut sensibilisieren. Es werden grundlegende Fragen zum Bereich präventiver Konservierung behandelt und eine Einführung in die historische Werkstoffkunde gegeben. Das Kennenlernen der vielfältigen Sammlungsbestände aus nächster Nähe soll zusätzlich Interesse und Verständnis für museologische Aspekte wecken.

Die Veranstaltung ist zweigeteilt in eine vorlesungsartige Einführung und einen Praxisteil vor Ort, der i.d.R. aus drei Gruppen- und drei Individualterminen besteht. Wichtig ist es, einen Transfer zwischen dem theoretischen Vorlesungsteil und dem praktischen Seminarteil vor Ort herzustellen, um die im Depot gewonnenen Erkenntnisse im Lernstoff zu verankern. Die Studierenden sollen einerseits lernen, die Objekte ›zu lesen‹, das heißt Herstellungs-, Gebrauchs- und Vernachlässigungsspuren zu entdecken, zu unterscheiden und zu interpretieren. Andererseits geht es darum, den Gefährdungsgrad und die Bedeutung eines Objektes einzuschätzen und damit eine Handlungsempfehlung für den weiteren Umgang mit ihnen zu formulieren.

Im Ergebnis soll ein schriftlicher, bebilderter Arbeitsbericht von maximal zehn Seiten entstehen, welcher der Gruppe am Ende des Semesters präsentiert wird. Neben einer allgemeinen Objektbeschreibung umfasst er sowohl Aussagen zum

Zustand als auch eine Bewertung der historischen Bedeutung des Objekts hinsichtlich Provenienz und ursprünglicher Funktion. Dabei ist auch auf mögliche Änderungen hinzuweisen, welche sich in Form von hinzugefügten (Inventar)Nummern, Um- und Zubauten oder anderen äußeren Spuren nachvollziehen lassen.

Über die Objektbiographie hinaus gilt es auch die derzeitige Nutzung und Unterbringung in der Kustodie kritisch zu hinterfragen. Die aktuelle Aufbewahrung soll im Abgleich mit dem theoretischen Stoff der Vorlesung zu realistischen Verbesserungsvorschlägen führen. Die Kustodie versucht jedenfalls, die studentischen Arbeitspapiere im Sinne ›neutraler‹ Expertisen dafür zu nutzen, die derzeitige Situation zu verbessern.

3.2 Praktische Museologie

Auch das Seminar ›Praktische Museologie‹ ist eine benotete Pflichtveranstaltung im MA-Studiengang Industriekultur, in dem explizit die Umsetzung von Sammlungs- und Ausstellungskonzepten erprobt wird. Allerdings ist hier keine Teilnahme für Studierende anderer Fachrichtungen möglich. Die zweisemestrige Veranstaltung beginnt im Sommer- und endet im Wintersemester und muss auch in dieser Reihenfolge belegt werden.

Ziel ist die – von einer gewissen Anleitung abgesehen – eigenständige Konzeption, Planung und Umsetzung eines museologischen Projekts, in der Regel einer kleinen Ausstellung. Es findet kein ›Frontalunterricht‹ im Seminarraum statt, sondern ausschließlich Termine in der Kustodie. Diese haben die Form von Arbeitstreffen, bei denen Aufgaben verteilt und Ergebnisse vorgestellt werden. Da es für Ausstellungen keine ständig verfügbare Fläche auf dem Campus gibt, gehen jedem Seminar diesbezügliche Bemühungen voraus.

Auch wenn am Ende ein gemeinschaftliches Ergebnis steht, gibt es eine Reihe von Einzelaufgaben. Hier sollen die Teilnehmenden ihre individuellen Stärken und Kenntnisse bestmöglich einsetzen. Um ein praktisches Bespiel aus dem letzten Projekt zu geben: Ein ausgebildeter Tischler kümmerte sich um die Gewerke, ein IT-affiner Journalist um das Setzen der Texte und eine Soziologin führte am Ende eine Besucherevaluation durch. Insgesamt erlernen und übernehmen die Studierenden ein breites Spektrum an Aufgaben wie zum Beispiel Objekt- und Bildrecherche, die idealerweise – motiviert durch die Begegnung mit dem Objekt – nicht nur im Internet, sondern auch mit physischen Quellen in Universitätsarchiv und Bibliothek stattfinden. Zielgruppenspezifische Ausstellungstexte sowie organisatorische Grundlagen wie das Erstellen (und Einhalten!) von Zeit- und Kostenplänen sind ebenso Teil der Übung.

In den letzten drei Jahren entstanden zwei größere Sonderausstellungen, bei denen die Studierenden sich eigenständig mit einem bestimmten Sammlungsbestand auseinandersetzten und anhand festgelegter Fragestellungen und Krite-

rien Objekte auswählten. Die Ausstellung ›Perspektiven der Bergbausammlung‹, bei der die Rolle und der Wandel von Sammlungsobjekten im Zentrum standen, war 2016/17 zu sehen. Hier wurden die nach ihrem vormaligen Nutzungszweck erfassten und magazinierten Stücke unter ganz neuen Gesichtspunkten angeordnet, nämlich aus heutiger Perspektive der Studierenden. Auf diese Weise ließen sich veränderte Zugänge zu den Objekten herstellen, sei es bezüglich ihrer Herkunft, der vormals beteiligten Personen(gruppen) oder künstlerische Aspekte. In den Jahren 2018/19 wurde ein breiterer Ansatz gewählt und die Studierenden in das Ausstellungsprojekt ›Edle Motive – Universitätssammlungen im Silberschein‹ der Arbeitsgruppe Sammlungen an der TU Bergakademie Freiberg integriert. Im Zentrum der Ausstellung im Foyer von Schloss Freudenstein standen historische Objekte und Fotografien. Nach dem Grundsatz ›eine Vitrine – eine Sammlung‹ wurden Sammlungsstücke und ein dazu passendes Bildmotiv ausgewählt. Bei der Fertigung der Bilder kamen verschiedene historische Edeldruckverfahren aus der Frühzeit der Fotografie zum Einsatz. Die Studierenden gestalteten dabei einen Teil der Vitrinen und beteiligten sich an der Herstellung der Edeldrucke.

4. Fallbeispiele aus den Lehrveranstaltungen der Kustodie

Nachfolgend wird exemplarisch an vier Sammlungsbeständen aufgezeigt, wie in den vergangenen Jahren Objekte in der museologischen Lehre Verwendung fanden.

4.1 Die Sammlung Kunstgussplatten

Die Sammlung umfasst insgesamt 36 Kamin- und Ofenplatten aus Gusseisen, darunter auch Fragmente. Es handelt sich um originale historische Platten und Nachgüsse aus dem 17. bis 20. Jahrhundert, die in den 1970er Jahren vom Gießereiinstitut aus privater Hand gekauft wurden. Die Platten dienten als Lehrmaterial bei der Vermittlung von Technologie und Technikentwicklung in der Gussteilfertigung. Mit dem Umzug des Instituts ging die Sammlung im Jahre 2011 in den Bestand der Kustodie über, da eine Verwendung in der fachlichen Lehre nicht mehr vorgesehen war.[9] Damit steht die Sammlung exemplarisch für den eingangs skizzierten Wandel von Lehrsammlungen. Einst ausschließlich zur Vermittlung technischer Prozesse und zur Herstellung von Gusskopien verwandt, dienen sie heute der historischen Objektbetrachtung und als Anschauungsmaterial für den Umgang mit Kulturgut. In diesem Zusammenhang kommt auch der künstlerische Wert der einzelnen Objekte stärker zum Tragen.

9 Vgl. Benz (Anm. 3), S. 24.

Im Rahmen des Seminars ›Erhalt von Kulturgut‹ lernten die Teilnehmenden den Bestand näher kennen und verfassten eine individuelle Objektdokumentation. Zunächst wurden das Material und die Herstellung der einzelnen Platten verglichen, um zu prüfen, bei welchen Objekten es sich um Originale und bei welchen um Nachgüsse handelt. Dabei wurde auch das Alter bestimmt. Den Dokumentationen folgend stammt die älteste Platte aus dem Jahre 1636.

Ein Aspekt war die Spezifizierung des Verstehens von Bildquellen, die auf die Kunstgussplatten angewandt wurde. So wurde auch der Sinn von Erscheinung und die Bedeutung des Erzählens erfasst. Auf die ikonografischen Aspekte konnte einige Zeit später für die Ausstellung ›Edle Motive‹ zurückgegriffen werden.

Abbildung 1: Kunstgussplatte ›Fabel des Äsop‹ im Original



Abbildung 2: Vitrine ›Sammlung Kunstgussplatten‹ mit historischer Fotografie der Platte ›Fabel des Äsop‹ aus der Ausstellung ›Edle Motive‹



4.2 Der Modellbestand ›Niesky‹

Beim sog. Niesky-Bestand handelt es sich sowohl vom Umfang als auch von seiner handwerklichen Qualität her um eine wohl einmalige Sammlung an Modellen des Stahlhoch- und Metallleichtbaus der DDR-Zeit, gefertigt durch das VEB Metallleichtbaukombinat Leipzig (MLK) am Standort Niesky (Sachsen). Die Modelle sind Unikate aus Stahl-, Aluminium- und Messingblech und dienten einst der Präsentation und Bewerbung von MLK-Produkten auf internationalen Messen. Insgesamt 77 Objekte gingen im Jahre 1995 an die Kustodie über, einschließlich der für den Messetransport individuell angefertigten Holzkisten.[10] Da die Kisten damals an einem nur schwer zugänglichen Ort eingelagert wurden, kam es erst im Frühjahr 2019 zu einer umfassenden Sichtung.

Diese Arbeiten gingen wiederum auf die Ergebnisse des Seminars ›Erhalt von Kulturgut‹ des vorangegangenen Wintersemesters zurück. Hier hatten Studierende einzelne Modelle erstmals detaillierter betrachtet. Neben der üblichen Dokumentation wurden auch Argumente für den Erhalt des Bestandes zusammengetragen und neue Nutzungspotentiale herausgestellt.

Wie die anschließende Komplettsichtung durch die Kustodie ergab, weisen die Modelle nicht nur größenmäßig – der Maßstab reicht von ca. 1:100 bis 1:10 – son-

10 Ulrich Weinhold: Abriß des Modellbaus von 1969 bis 1990 für den Industriezweig Stahlbau der DDR. In: Sächsische Landesstelle für Museumswesen (Hg.): Technische Modelle als Museumsbestand – Berichte und Erfahrungen. Chemnitz 1999, S. 33ff.

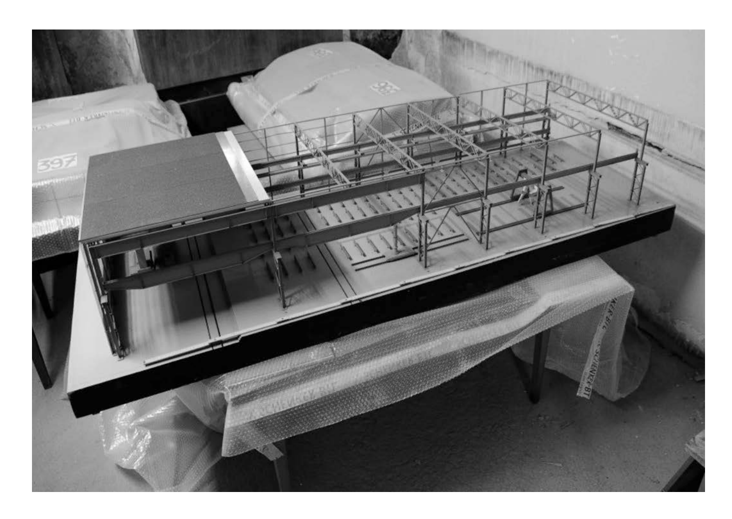
dern auch inhaltlich eine enorme Bandbreite auf. So finden sich vom Gewächshaus über den Plattenbau bis zum Flugzeughangar, Großkraftwerk und zur Brücke die unterschiedlichsten Objekte. Die Niesky-Modelle bilden somit den in der DDR betriebenen Konstruktionsbau von den späten 1960er Jahre bis zum Mauerfall in seiner ganzen Vielfalt ab.



Abbildung 3: Transportkisten der Niesky-Modelle



Abbildung 4: Stahlhallen-Modell, dokumentiert im Seminar ›Erhalt von Kulturgut‹



4.3 Die Sammlung für Bergbaukunde (Treptow-Sammlung)

In Ergänzung zu den berühmten historischen Bergbau- und Hüttenmodellen enthält der nach Professor Emil Treptow (1854-1935) benannte Bestand originale Arbeitsmittel des Bergbaus wie Grubenlampen, Pumpenkolben oder Stahlseilproben von Förderseilen. Darüber hinaus finden sich Belegstücke aus antik-römischem, frühem südamerikanischem oder japanischem Bergbau. Dadurch bietet die Sammlung einen umfassenden Einblick in die Bergbaugeschichte und dokumentiert den Stand der Technik bis zum Ende der Amtszeit Treptows in den 1920er Jahren. Seither wird die Sammlung nicht mehr in der fachlichen Lehre eingesetzt.[11]

Schon vor einigen Jahren wurden im Seminar ›Erhalt von Kulturgut‹ ausgewählte Objekte des Bestandes einer intensiveren Untersuchung unterzogen. Hierdurch konnten einerseits neue historische Erkenntnisse zusammengetragen, anderseits eine aktuelle Zustandsanalyse durchgeführt werden. Auch Mängel der Unterbringung wurden benannt, was mit dazu beitrug, dass es in der Folgezeit gelang, die Bedingungen für die Sammlung zu verbessern, insbesondere durch Anschaffung mehrerer neuer Stahlschränke. Auf die Ergebnisse des Seminars wurde auch bei der ›Perspektiven‹-Ausstellung zurückgegriffen. In einer Vitrine, in der die Lehrveranstaltung erläutert wurde, fanden sich die einst dokumentierten Objekte. Inhalte von ›Erhalt von Kulturgut‹ wurden somit in die ›Praktische Museologie‹ integriert. Darüber hinaus zeigten die Studierenden in der Ausstellung ihren Blick auf die Sammlung, was einer intensiven Auseinandersetzung mit dem Gesamtbestand bedurfte.

4.4 Die Sammlung Gastgeschenke

Bei der Gastgeschenke-Sammlung handelt es sich um einen zwischenzeitlich auf rund eintausend Objekte angewachsenen Bestand aus Einzelstücken und kleineren Ensembles, die der Bergakademie und ihren Vertretern als Geschenke in Freiberg oder auf Dienstreisen übergeben wurden. Die Sammlung ist äußerst heterogen und umfasst Gegenstände unterschiedlicher Wertigkeit. So befinden sich neben originalen Kunstgegenständen auch diverse politische Zeugnisse wie Fahnen, Medaillen und Wimpel, aber auch Massenware wie Souvenirs. Schwerpunkt der laufend erweiterten Sammlung ist die DDR-Zeit ab den späten 1950er Jahren, wodurch man einen plastischen Eindruck über Kooperation zwischen akademischen

11 Vgl. Jörg Zaun: Die Sammlung für Bergbaukunde/Treptow-Sammlung. In: Derselbe (Hg.): Bergakademische Schätze – Die Sammlungen der Technischen Universität Bergakademie Freiberg. Chemnitz 2015, S. 32ff.

Abbildung 5: Objekte der Sammlung Bergbaukunde in Stahlschränken, die in Folge der Lehrveranstaltung angeschafft wurden



Abbildung 6: Vitrine mit Objekten aus dem Seminar ›Erhalt von Kulturgut‹ in der studentischen Ausstellung ›Perspektiven der Bergbausammlung‹



Einrichtungen, Industrieunternehmen und Körperschaften innerhalb des sozialistischen Wirtschaftsraums erhält.[12]

12 Vgl. Benz (Anm. 3), S. 31.

Im Rahmen des Seminars ›Praktischen Museologie‹ wurde 2017 die Gastgeschenkesammlung durch die Studierenden zunächst systematisch gesichtet und anschließend nach eigenständig entwickelten Unterkategorien klassifiziert. Die Rubriken bildeten sowohl die politisch-ideologische Dimension der Sammlung ab als auch den Aspekt typischer Geschenke zwischen Montanhochschulen. Darüber hinaus kam der völkerverbindende Charakter der Geschenke zum Tragen und der mitunter schmale Grat zwischen Kitsch und Kunst in den Blick. Die verschiedenen Themen bildeten gemeinsam mit einer Präsentation herausragender Geschenke anlässlich des 250jährigen Jubiläums von 2015 sowie einer globalen Aufschlüsselung der Objekte nach Ländern die Basis für ein mehrteiliges Vitrinenprojekt im Universitätsmuseum ›Historicum‹ und im Foyer des Universitätshauptgebäudes. Damit entstand eine bunte Mischung spannender, bislang weitgehend unbekannter Objektgeschichten.

Abbildung 7: Objektvorauswahl für die Gastgeschenke-Vitrine ›Kunst und Kurioses‹ im Rahmen der Lehrveranstaltung ›Praktische Museologie‹



5. Methodische Einordnung der vorgestellten Lehrveranstaltungen und Fallbeispiele

Die Fallbeispiele zeigten auf, dass es sich bei universitären Sammlungsobjekten um ein besonderes Medium für das historische Lernen handelt. Als Sachquellen regen sie nicht nur forschendes Lernen an, sondern ermöglichen ein »Lernen mit allen Sinnen«[13]. Auch lässt sich anhand der gemachten Erfahrungen feststellen, dass

13 Heese (Anm. 7), S. 31.

durch den Einsatz von Objekten das genaue Sehen, Beobachten und Beschreiben geschult werden. Im Folgenden soll diskutiert werden, inwiefern die dargestellten museologischen Lehrveranstaltungen weiterführenden didaktischen Ansätzen entsprechen: der Materiellen Kultur, der Akteur-Netzwerk-Theorie, dem Außerschulischen Lernort und dem Phasenmodell zur Arbeit mit geschichtlichen Quellen.

5.1 Das Konzept der Materiellen Kultur

Materielle Kultur ist nach Hans Peter Hahn definiert als die Summe aller berührbaren und sichtbaren Gegenstände, die in einer Gesellschaft genutzt werden oder bedeutsam sind. Darunter sind grundsätzlich alle »Dinge« zu verstehen und nicht nur die vom Menschen geschaffenen »Sachen« im Sinne von Artefakten.[14] Materielle Kulturforschung zeichnet dabei aus, dass über die materiellen Eigenschaften hinaus individuelle Erfahrungen zusammengetragen werden. Die Wahrnehmung ist dabei immer subjektiv, emotions- und motivationsbestimmt, so dass den Dingen stets neue Eigenschaften zugeschrieben werden. Dies ist kein Widerspruch zu dem Faktum, dass ein Ding bestimmte stoffliche Eigenschaften besitzt, die sich nicht oder nur kaum ändern.[15]

Eine derartige Herangehensweise wird auch bei den beschriebenen Objektarbeiten, insbesondere im Seminar ›Erhalt von Kulturgut‹ angestrebt. Ähnlich wie bei einer Museumsinventarisierung ist es das Ziel, den Gegenstand so knapp wie möglich und zugleich so ausführlich wie nötig zu beschreiben und Kerndaten wie Alter, Herkunft, Beschaffenheit und Funktion zu dokumentieren. Darüber hinaus ist die Bedeutung des Objekts herauszustellen. Es darf jedoch nicht unerwähnt bleiben, dass gerade auch bei den Arbeitsberichten der Schwerpunkt häufig auf den (materiellen) Kerndaten liegt und die Bedeutungszuschreibung bzw. ein über das Objekt hinausgehendes Erkenntnisinteresse aus dem Blick gerät – obwohl dieser Aspekt den Schwerpunkt der Individualtermine bildet.

Annette Cremer hat den diesbezüglichen Unterschied sehr deutlich herausgestellt: »Der Gegenstand ist nicht Gegenstand der Materiellen Kulturforschung; sonst wäre er identisch mit musealer Objektforschung; er ist es nur, soweit er der Annäherung an die jenseits seiner Objekthaftigkeit liegenden ›Wirklichkeiten‹ dient.«[16]

Demnach dürfte es sich sowohl bei den meisten Arbeitsberichten im ›Erhalt von Kulturgut‹ als auch bei den Ausstellungsprojekten der ›Praktischen Museolo-

14 Vgl. Hans Peter Hahn: Materielle Kultur – Eine Einführung. Berlin 2014, S. 18f.

15 Vgl. ebd., S. 33ff.

16 Annette C. Cremer: Vier Zugänge zu (frühneuzeitlicher) materieller Kultur: Text, Bild, Objekt, Re-enactment. In: Annette C. Cremer/Martin Muslow (Hg.): Objekte als Quellen der historischen Kulturwissenschaften – Stand und Perspektiven der Forschung. Köln 2017, S. 81.

gie‹ zwar um sachkulturelle Arbeiten handeln, nicht aber um Materielle Kulturforschung im engeren Sinne.

5.2 Die Akteur-Netzwerk-Theorie

Etwas differenzierter fällt die Bewertung bei der Akteur-Netzwerk-Theorie (ANT) aus. Die Fallbeispiele zeigten, dass an den Lehrveranstaltungen nicht nur menschliche Akteure, sondern auch die nicht-menschlichen Objekte eine aktive Rolle spielen. Nachfolgend wird eine Systematisierung vorgenommen, die sich an den »Anwendungen« der ANT im einleitenden Beitrag von Christina Antenhofer orientiert.

Die Frage nach den »Beziehungen zwischen Menschen und Dingen« ist nicht nur ein zentraler Aspekt der Museologie, beschreibt sie doch das ihr zugrundeliegende Musealphänomen.[17] Sie findet sich neben den Ausstellungsprojekten auch im Seminar ›Erhalt von Kulturgut‹, wo die Studierenden mit ihren Arbeitsberichten mitunter äußerst wechselhafte Objektbiographien rekonstruieren. An diesem Punkt knüpft die »Sprache der Dinge« an, bei der es um die Gewinnung von Informationen geht, die über die Objekte als solches, ihre Herstellung und vormalige Funktion hinausreichen. Wie oben erwähnt kommt dieser Aspekt bei den Objektdokumentationen zumeist etwas zu kurz. Nichtsdestotrotz stehen insbesondere die Objekte aus den technischen Sammlungen im Mittelpunkt menschlichen Handelns, wodurch sie aus historischer Sicht als mehr oder minder gleichberechtigt handelnden Akteure – »Dinge als Aktanten« – fungieren.

Noch deutlicher wird dies bei der »Aura des Dings«, wo durch ein originales Objekt eine haptische Verbundenheit mit den Menschen der Vergangenheit erzeugt wird. Für die ›Praktische Museologie‹ spielt dies eine zentrale Rolle, da neben der Aura auch Authentizität erzeugt wird.[18] Bei ›Erhalt von Kulturgut‹ steht wiederum häufig die Frage im Raum, welche Elemente eines Objektes erhaltenswert sind. Wie weit reichen altersbedingte Gebrauchsspuren in Form von Patina und wo beginnt ein zwingend zu behebender Schaden?

Aber auch die Frage der Örtlichkeit, die »Beziehung zwischen Menschen, Dingen und Raum«, wird aufgegriffen. Da die Objekte fast immer Teil einer bestehenden Sammlung sind, stehen sie zugleich in enger Beziehung zu anderen Objekten. Dem Grundsatz folgend, dass »eine museale Sammlung […] eine höhere Qualität als die Summe ihrer einzelnen Bestandteile«[19] besitzt, werden diese mitunter in die Beobachtung einbezogen und so ebenfalls zu Aktanten.

17 Vgl. Katharina Flügel: Einführung in die Museologie. Darmstadt 2005, S. 25.

18 Vgl. Thomas Thiemeyer: Werk, Exemplar, Zeuge – Die multiplen Authentizitäten der Museumsdinge. In: Martin Sabrow/Achim Saupe (Hg.): Historische Authentizität. Göttingen 2016, S. 82f.

19 Flügel (Anm. 17), S. 59.

Die »Bedingtheit der Menschen über Beziehungen zu Dingen« kommt insbesondere an der Stelle zum Tragen, an dem sich die Studierenden in die Rolle des Kustos versetzen und unter Berücksichtigung von Theorie und Praxis Konzepte zu Erhalt, Lagerung und Nutzung entwerfen. Mit dem »Eigensinn der Dinge« wird schließlich auch ein Aspekt aufgegriffen, der stets den Schwerpunkt im Sommersemester bei ›Erhalt von Kulturgut‹ bildet, den Umgang mit verschiedenen Materialen und deren Verwendung in historischer Perspektive.

5.3 Das Konzept des Außerschulischen Lernorts

Neben der Beziehung zwischen Menschen und Dingen stellt die Akteur-Netzwerk-Theorie wie oben erwähnt auch einen Zusammenhang zu Räumen her. Daran anknüpfend soll nun auf den Ort der Zusammenkunft – die Sammlung bzw. das Depot – näher eingegangen werden, der auch für die beschriebenen Lehrveranstaltungen eine wichtige Rolle spielt.

Zunächst ist anzumerken, dass das didaktische Konzept des »historischen Ortes« mehr oder weniger eng gefasst werden kann. Während Walter Ziegler hierunter »geschichtlich aussagekräftige Überreste an ihrem geschichtlichen Ort« versteht und explizit Museen mit aus dem Zusammenhang gerissener Darstellung als Exponate ausschließt, umfasst der Begriff nach Bernd Hey alle Orte mit »originalen historischen Zeugnissen außerhalb der Schule«, also auch Museen, Archive und Sammlungen.[20]

Auf Grundlage der zweiten Definition lässt sich das Konzept insofern auf die universitäre Lehre übertragen, als hier jeder Ort außerhalb des Seminarraums oder Hörsaals, an dem »originale geschichtliche Zeugnisse Ansatzpunkte zum Aufzeigen historischer Sachverhalte, zum Nachfragen und zum Untersuchen liefern«[21] prinzipiell als außerschulischer Lernort gelten kann. Dabei muss es sich ausdrücklich nicht um einen historischen Ort – im Sinne der Zieglerschen Definition – handeln. Hiernach ist das Depot der Kustodie ein außerschulischer Lernort, der das Potential besitzt, historisches Lernen fruchtbar zu machen, indem dort originale Objekte der Vergangenheit bis in die Gegenwart hineinreichen.

Vom außerschulischen Lernort Museum unterscheidet sich das Depot dahingehend, dass die Objekte i.d.R. noch nicht kontextualisiert wurden, zugleich aber auch noch nicht völlig ihrem ursprünglichen Verwendungszusammenhang entrissen sind.[22] Wichtig ist, dass sowohl bei den Objekten als auch dem Depot ein Ge-

---

20 Christian Kuchler: Historische Orte im Geschichtsunterricht. Schwalbach/Ts. 2012, S. 15.

21 Anke Rogmann: Mobiles Geschichtslernen. In: Daniel Bernsen/Ulf Kerber (Hg.): Praxishandbuch: Historisches Lernen und Medienbildung im digitalen Zeitalter. Opladen 2017, S. 140.

22 Vgl. Dietmar von Reeken: Gegenständliche Quellen und museale Darstellungen. In: Hilke Günther-Arndt (Hg.): Geschichts-Didaktik – Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin 2011, S. 148.

genwartsbezug hergestellt wird. So findet man weder die Objekte noch das Gebäude in seinem Originalzustand vor, d.h. die Dinge wurden zu anderen Zwecken erschaffen oder erbaut als ihre heutige Nutzung erkennen lässt.[23]

Der außerschulische Lernort Depot kann nicht das Ziel verfolgen, ein authentisches Geschichtsbild zu präsentieren. Jedoch kann er als authentischer Ort dazu anregen, sich mit den historischen Fragen zu befassen, die sich hinter den Objekten verbergen und so einen Beitrag dazu zu leisten, Geschichte zu rekonstruieren.[24] Diese Möglichkeit ist in Freiberg gegeben. Das zentrale Depot der Kustodie befindet sich in einem mehr als einhundert Jahre alten Gebäude, das als Kaserne errichtet und zu DDR-Zeiten die ›Arbeiter- und Bauernfakultät‹ beherbergte. Mit seiner vielschichtigen Bausubstanz hebt es sich von den üblichen Lehr- und Lernorten der Universität ab. Ob sich dies auch – wie in der Theorie der Lernchancen am historischen Ort propagiert – attraktiv und motivationssteigernd auf die Studierenden auswirkt[25], lässt sich allerdings nicht eindeutig sagen.

Abbildung 8: Gebäudekomplex in der Lessingstraße, in dem sich das zentrale Depot der Kustodie befindet



Leichter verifizieren lässt sich dagegen die These, dass das Depot als »multisensorischer Lernort«[26] von den Studierenden mit dem ganzen Körper wahrgenommen werden kann. Das Depot ist begehbar und mit seinen Objekten wird im Rahmen der Lehrveranstaltungen in vielfältiger Weise interagiert, indem diese angefasst, ausgemessen, beobachtet, beschrieben, ertastet, fotografiert, erfühlt, gerochen, gewogen, skizziert, vermessen oder gezeichnet werden.

23 Vgl. Kuchler (Anm. 20), S. 38ff.
24 Vgl. ebd., S. 33.
25 Vgl. ebd., S. 32.
26 Ebd., S. 34.

In Ergänzung zur Klassifizierung des Depots als außerschulischen Lernort sollte zwischen der gezielten Exkursion, dem einmaligen Besuch und dem mehrmaligen Besuch unterschieden werden.[27] Während ersteres für alle museologischen Veranstaltungen in Form eines Museumsbesuchs verwirklicht wird, ist bei ›Erhalt von Kulturgut‹ zunächst ein einmaliger Besuch im Rahmen des Vorlesungszyklus fest vorgesehen, der die Grundlage für weitere individuelle Besuche im späteren Verlauf der Veranstaltung legen soll. Denn um die angestrebten Ergebnisse zu erzielen, genügt ein flüchtiger, einmaliger Besuch nicht. Zudem bedarf es bei der Erschließung der Unterstützung durch die Lehrenden, die bei den Individualterminen mit Rat und Tat zur Seite stehen. Dieser Ansatz wird auch bei der ›Praktischen Museologie‹ verfolgt und gerade hier zeigte sich, dass das Konzept des außerschulischen Lernorts für derartige Vorhaben sehr gut geeignet ist.

5.4 Das Phasenmodell zur Arbeit mit geschichtlichen Quellen

Das Hauptpotential – aber auch das Hauptproblem – einer Sachquelle liegt darin, dass sie außerordentlich vieldeutig zu interpretieren ist. Im Gegensatz zum Schriftstück ist ihre Lesbarkeit mitunter nicht direkt gegeben und es bedarf zunächst einer systematischen Einordnung.[28] Ein weiterer spezifischer Aspekt ist, dass es sich um »stumme Quellen«[29] handelt, die es mit wissenschaftlichen Methoden zu befragen und ›zum Sprechen‹ zu bringen gilt.

Die Nutzung dreidimensionaler Quellen setzt bestimmte Lernmethoden voraus, die sich einerseits an der allgemeinen historischen Quelleninterpretation orientieren, anderseits das Besondere des Gegenständlichen berücksichtigen. Wesentlicher Unterschied zur Textquelle ist die Notwendigkeit einer Verbalisierung, die beim Text bereits vorhanden ist.[30] Dies erfordert mitunter einen erheblichen Zeitaufwand, der neben der Angst vor der Beschädigung historisch wertvoller Stücke wohl der Haupthinderungsgrund sein dürfte, Sammlungsobjekte in der Lehre zu nutzen.

Thorsten Heese schlägt deshalb ein Vorgehen in vier Phasen[31] vor, welches nachfolgend in Abgleich mit den vorgestellten Lehrveranstaltungen aufgezeigt wird.

Wahrnehmen: In einer emotional-assoziativen Kennenlernphase wird sich erstmals mit dem Objekt in natura auseinandergesetzt und es werden die Kerndaten erhoben. Dies geschieht bei ›Erhalt von Kultur‹ im Rahmen des gemeinsamen

27 Vgl. Ulrich Meyer: Historische Orte als Lernorte. In: Ulrich Meyer/Hans-Jürgen Pandel/Gerhard Schneider (Hg.): Methoden im Geschichtsunterricht. Schwalbach/Ts. 2016, S. 397f.

28 Vgl. Heese (Anm. 7), S. 29.

29 Ebd., S. 66.

30 Vgl. ebd., S. 63.

31 Vgl. ebd., S. 89ff.

Vor-Ort-Termins noch während des Vorlesungsteils. Bei der ›Praktischen Museologie‹ erfolgt dies ebenfalls sehr früh, kurz nachdem die Studierenden das Seminarthema erfahren haben.

Erschließen: Hier geht es um die Rekonstruktion des historischen Kontexts hinsichtlich der Entstehung, Herstellung und Verwendung des Objekts. Dieses Sammeln weiterführender fachlicher Erkenntnisse ist bei ›Erhalt von Kulturgut‹ vor allem für die drei gemeinsamen Vor-Ort-Termine im Anschluss an den Vorlesungsteil vorgesehen. Bei der ›Praktischen Museologie‹ bereiten Archiv-, Internet- und Zeitzeugen-Recherche die Ausstellung vor.

Erkennen: Das Objekt und seine Bedeutung werden in einem größeren Zusammenhang dargestellt. Dieser Schritt, der bei ›Erhalt von Kulturgut‹ den Bogen zur Materiellen Kultur schlagen soll, bildet den Schwerpunkt der drei Individualtermine. Hier wird gemeinsam mit den Lehrverantwortlichen nach Perspektiven gesucht, die über das eigentliche Objekt hinausreichen. Bei der ›Praktischen Museologie‹ bildet das Erkennen die Grundlage für die Wahl geeigneter Unterthemen der Ausstellung.

Dokumentieren: Am Ende hat eine Verschriftlichung der Ergebnisse unter Berücksichtigung der allgemeinen und spezifischen Fragestellung zu erfolgen. Bei ›Erhalt von Kulturgut‹ bilden der mündliche Arbeitsbericht in der Gruppe (Referat) und der schriftliche Arbeitsbericht im Anschluss an die Veranstaltung (Hausarbeit) den formalen Leistungsnachweis. Bei der ›Praktischen Museologie‹ ist dies in der Regel die fertige Ausstellung. Mit etwas zeitlichem Abstand findet hier außerdem eine Abschlussbesprechung statt, bei der Lehrende und Studierende diskutieren, was gut und was schlecht gelaufen ist.

Insgesamt lässt sich somit feststellen, dass sich die beiden Lehrveranstaltungen durchaus anhand des Phasenmodells darstellen lassen, wenngleich ein allzu holzschnittartiger Ablauf weder wünschenswert noch realisierbar ist.

6. Fazit

Die objektbezogene museologische Lehre hat sich zu einer wichtigen Säule für die Arbeit der Kustodie der TU Bergakademie Freiberg entwickelt und maßgeblich zur breiteren Wahrnehmung der Sammlungen beigetragen. Auch Bestände, die einst als Lehrsammlungen in ihren Disziplinen dienten und heute nicht mehr in der ursprünglichen Form genutzt werden, bieten vielfältige Möglichkeiten für innovative Lehrveranstaltungen und interdisziplinäre Projekte wie am Beispiel der Ausstellung ›Edle Motive‹ gezeigt. Vor allem aber ermöglichen derartige Lehrveranstaltungen, die Arbeit mit schriftlichen Quellen um materielle Kulturen zu erweitern und die Textinterpretation durch das Untersuchen von Objekten zu ergänzen. Ob

es sich dabei auch um Materielle Kulturforschung im engeren Sinne handelt, spielt eine eher untergeordnete Rolle.

Wichtiger ist, dass die Veranstaltungen klare Ziele verfolgen und stringent ablaufen. Dies betrifft auch die Form der Ergebnispräsentation, sei es in Form einer museologischen Ausstellung oder eines Arbeitspapiers zu Objektbiographie und Fragen der Konservierung. Darüber hinaus ist für die inneruniversitäre Legitimation von grundsätzlicher Bedeutung, dass die hoheitliche Aufgabe der Lehre ins Zentrum rückt und so einer einseitigen Historisierung entgegengewirkt wird. Denn es gehört nicht zu den Kernaufgaben der Universität, das Kulturerbe der Menschheit zu bewahren. Mit den aufgezeigten Formaten leistet die Kustodie einen aktiven Betrag, Universitätssammlungen weniger stark als Museen und dafür stärker in Funktion als außerschulische Lernorte wahrzunehmen. Die Akteur-Netzwerk-Theorie und das ›Phasenmodell zur Arbeit mit geschichtlichen Quellen‹ bieten hierfür wichtige theoretische Grundlagen.

Haptische Irritationen
Eine postkoloniale Didaktik der Objekte

Sebastian Barsch/Stephanie Zehnle

1. Einleitung

Während sich in der Hochschullehre manche Fächer – wie etwa die Ethnologie – aufgrund der Genese der eigenen Forschungsdisziplin intensiv und offensiv mit der materiellen Kultur und darauf bezogenen theoretischen Paradigmen(wechseln) auseinandersetzen, werden materielle Kulturen im Geschichtsstudium eher randständig behandelt. Denn die Geschichtswissenschaft verstand sich zur Gründungszeit im 19. Jahrhundert zunächst als Textwissenschaft.[1] In der Geschichte wurden Objekte dort erstmals behandelt, wo objektfokussierte Disziplinen auf Frühgeschichte (durch die Archäologie), auf Alltagsgeschichte und Regionalgeschichte (durch die Volkskunde) Einfluss nahmen. Durch den *material turn* und die Hinwendung auf Praktiken durch die Kulturwissenschaften angeregt, wandten sich jedoch auch Historiker*innen über die Wissenschafts- und Technikgeschichte den Objekten zu. Vielleicht aufgrund des hohen Grades an Theoretisierung[2] wurden vergangene Materialitäten dadurch zwar zum Thema von Tagungen und Forschungsprojekten, nicht aber zum prominenten Titel von Lehrveranstaltungen für Geschichtsstudierende.

Ein solcher Versuch wurde am Historischen Seminar in Kiel gewagt, wo eine Einführungsvorlesung einen objekthistorischen Zugang bot. Die Frage, wie die komplexen Theorien des *Neuen Materialismus*, die im vorliegenden Band aus verschiedenen Perspektiven beleuchtet werden, tatsächlich und in welchem Umfang

---

1 »Die universitäre Geschichtswissenschaft im 19. Jahrhundert läßt sich in doppeltem Sinn als Textwissenschaft verstehen: es dominiert das Prinzip textueller Darstellung […] und es findet eine Fixierung auf schriftliche Quellen statt.« Wolfgang Struck, Geschichte als Bild und als Text. Historiographische Spurensicherung und Sinnerfahrung im 19. Jahrhundert, in: Susi Kotzinger/Gabrielle Rippl (Hg.): Zeichen zwischen Klartext und Arabeske, Amsterdam u.a. 1994, S. 349-361, hier S. 351f.

2 Zu nennen sind hier abstrakte und disziplinär ungebundene Arbeiten von Bruno Latour. Vgl. dazu etwa Bruno Latour: Das Parlament der Dinge. Für eine politische Ökologie. Aus dem Französischen von Gustav Roßler, Frankfurt a.M. 2001.

von Studierenden der Geschichte und anderer Fächer erfasst werden, ist bislang unbeantwortet. Der vorliegende Beitrag möchte erste Erkenntnisse skizzieren, die gewissermaßen an der Schnittstelle von *Neuem Materialismus* und Hochschuldidaktik gewonnen worden sind. Dazu wurden sechs Studierende, die an besagter Vorlesung zur afrikanischen Geschichte mit einem Schwerpunkt auf der materiellen Kultur teilnahmen, nach Abschluss des Semesters in leitfadengestützten Interviews hinsichtlich ihrer Erwartungen, Erfahrungen und Irritationen befragt. Die Vorlesung selbst verband postkoloniale Fragestellungen mit einer beziehungsweise mehreren Objektgeschichte(n).

1.1 Hochschuldidaktische Perspektiven des Geschichtsstudiums

In den vergangenen Jahren konnte im hochschuldidaktischen Diskurs ein zunehmendes Interesse an der Wirksamkeit universitärer Lehre beobachtet werden. Dies betrifft bis jetzt zwar vor allem das Lehramtsstudium, weil es als professionsbezogener Studiengang wesentlich stärker an gesellschaftlichen Erwartungsdruck gekoppelt ist als die rein fachwissenschaftlichen Studiengänge. Gerade die prominenten, auch in den Medien und der Bildungspolitik rezipierten Vergleichsstudien wie PISA und deren Ergänzungsstudie COACTIV können als Ausgangspunkt für die zunehmende Erforschung professionellen Handelns (angehender) Lehrkräfte betrachtet werden, so dass der sogenannte »Pisa-Schock«[3] auch einen massiven Einfluss auf die Geschichtslehrkräftebildung hatte, gleichwohl das historische Lernen in diesen Studien kein Gegenstand war. So ist die Kompetenzentwicklung von Geschichtsstudierenden mit dem Berufsziel Lehramt mittlerweile recht häufig in verschiedenen Facetten theoretisch skizziert und empirisch untersucht worden.[4] Für die fachwissenschaftlichen Studiengänge ist dies bislang noch nicht in derartigem Umfang geschehen, wobei auch hier die Sensibilität für das hochschuldidaktische Tun stetig wächst.[5] Bezogen auf das Geschichtsstudium generell wird in diesem Zusammenhang darüber diskutiert, welche Methoden gewinnbringend sein könnten, damit im Studium Wissen erworben werden kann, welches einerseits auf aktuellen wissenschaftlichen Erkenntnissen basiert und andererseits auf die vielfältigen Anwendungsgebiete transferiert werden kann, mit denen Studierende während und nach dem Studium konfrontiert werden. Als ein Ausweg wird

---

3 Eckhard Klieme u.a. (Hg.): PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt. Münster 2010.

4 Eine Übersicht bei Martin Nitsche: Ansätze und Methoden der Professionsforschung in Geschichte. Erscheint in: Sebastian Barsch/Burghard Barte (Hg.): Motivation – Kognition – Reflexion: Schlaglichter auf Professionalisierungsprozesse in der Aus- und Fortbildung von Geschichtslehrpersonen. Frankfurt a.M. (2020, in Druck)

5 Friederike Neumann/Leah Shopkow (Hg.): Teaching History, Learning History, Promoting History. Papers from the Bielefeld Conference on Teaching History in Higher Education. Frankfurt a.M. 2018.

das Forschende Lernen gesehen, um akademisches Wissen in Handlungswissen zu überführen.[6] An alle bislang existierenden Forschungsprojekte gibt es jedoch an vielen Stellen noch offene Fragen hinsichtlich der Aneignungspraktiken von Studierenden. Was nehmen diese eigentlich genau aus dem Studium mit? Welche Aspekte ihres Wissens werden tatsächlich erweitert? Solche Fragen adressieren insbesondere auch Forschungsansätze, die noch nicht Teil des Allgemein- oder des Schulwissens sind, wie etwa durch den *Neuen Materialismus* inspirierte Themen und Methoden, welche an Universitäten zwar in die historische Forschung, nicht jedoch in die Hochschuldidaktik aufgenommen wurden.

1.2 Neuer Materialismus und historisches Denken

Im Jahr 2007 schrieb Thorsten Heese, dass im Geschichtsunterricht den »historischen Sachzeugnissen als Quellengattung«[7] nur wenig Beachtung geschenkt wird. Dies mag sicher auch für Lehrveranstaltungen in Hochschulen gelten. Obwohl sich das Potential der »sinnlichen Erfahrung für den Prozess des historischen Lernens«[8] durchaus theoretisch *be*gründen lässt, wurde es bislang nur selten empirisch *er*gründet.[9] Ebenso wenig Aufmerksamkeit wurde dem geschichtskulturellen Einfluss auf die Wahrnehmung von historischen Objekten gewidmet. Es ist hinlänglich Konsens, dass es die Vergangenheit an sich nicht gibt, sondern diese immer wieder aus der Perspektive der jeweiligen Gegenwarten rekonstruiert werden muss: »Vergangenheit, weil sie uns in ihrer Sachkultur und in ihrer Mentalitätsstruktur fremd ist, muß immer wieder erarbeitet werden.«[10] Geschichte ist Konstruktion – dies gilt somit auch für Geschichten über und mit materiellen Dingen.

Für das historische Lernen an Schulen und Hochschulen ergeben sich mit dem *Neuen Materialismus* neue heuristische Perspektiven.[11] Weil er den Dingen eine *Agency* zumisst, gilt es, Objekte stets komplementär zum Subjekt zu analysieren und

---

6 Dazu Andreas Bihrer/Stephan Bruhn/Fiona Fritz: Forschendes Lernen in Geschichtswissenschaft und Geschichtsstudium. Kompetenzen – Rahmenbedingungen – Projekte – Perspektiven. In: Margrit Kaufmann/Ayla Satilmis/Harald Mieg (Hg.): Forschendes Lernen in den Geisteswissenschaften. Konzepte, Praktiken und Perspektiven hermeneutischer Fächer. Stuttgart 2019, S. 105-124.

7 Thorsten Heese: Vergangenheit »begreifen«: Die gegenständliche Quelle im Geschichtsunterricht. Wochenschau Geschichte, Schwalbach/Ts. 2007, S. 11.

8 Ebd.

9 Eine der Ausnahmen: Matthias Martens/Barbara Asbrand/Christian Spieß: Lernen mit Dingen – Prozesse zirkulierender Referenz im Unterricht. In: Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung (ZISU), 4 (2015), S. 48-63.

10 Gottfried Korff: Museumsdinge: deponieren – exponieren, Köln 2002, S. 121.

11 Ausführlicher dazu Sebastian Barsch/Bettina Degner: Dis/ability in Objekten: Ein Beitrag für inklusives historisches Lernen. In: Oliver Musenberg u.a. (Hg.): Historische Bildung inklu-

umgekehrt. Erst durch eine gemeinsame »Aktion« erlangen Objekt und Subjekt Bedeutung.[12] Objekte drängen Menschen dazu, in einer bestimmten Weise zu handeln. Sie selbst werden aber auch durch das Handeln der Menschen geprägt.

Zu den Grenzen dieses Ansatzes finden sich in dem vorliegenden Tagungsband zahlreiche Hinweise. An dieser Stelle soll auch nicht der »radikalen« Annahme gefolgt werden, dass Objekte tatsächlich selbst handelnde Akteure sind. Vielmehr dient die den Objekten zugeschriebene Agency als Reflexionsanlass, Auskunft über historische Sinnbildungsprozesse zu geben. Ein Vorteil des *Neuen Materialismus* könnte etwa darin liegen, angeregt durch seine theoretischen Annahmen gewohnte Denkrichtungen zu verlassen und eigene Alltagstheorien zu hinterfragen. Wenn den Objekten eine Handlungsmacht unterstellt wird, ergeben sich neue Perspektiven historischer Deutung. Es könnte gefragt werden: Hätte es die Vergangenheit, so wie wir sie kennen, ohne ein entsprechendes Objekt überhaupt gegeben? Wie stark beeinflusst das Vorhandensein des Objekts menschliche Gesellschaften, wie stark nötigt es ihnen Handlungen auf oder verhindert andere? Wie prägten und prägen Objekte Stereotypen sowie Vorstellungen von Macht und Ohnmacht? Auf einer theoretisch neuen Basis über Objekte nachzudenken, birgt das Potential, historisches Denken abseits bekannter Wege zu fördern. Auf einer weiteren Ebene soll der Passung zwischen bereits vorhandener materialitätsgeschichtlicher Forschung und ihrer Rezeption durch Lernende – hier explizit Lernende an einer Universität – nachgegangen werden.

2. Die Vorlesung: Afrikas Kontinentwerdung und ihre materiellen Kulturen

Im Sommersemester 2019 fand an der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel eine Vorlesung statt, die sich insbesondere mit der materiellen Kultur im Kontext afrikanischer Geschichte befasste.[13] Die Veranstaltung bot einen Überblick über Afrikas »langes 19. Jahrhundert«. Mit diesem Begriff bezeichnen Neuzeithistoriker*innen üblicherweise den Zeitraum zwischen der Französischen Revolution und dem Ersten Weltkrieg (1789 bis 1914). Rein rechnerisch ist das 19. Jahrhundert also ein Vierteljahrhundert zu lange geraten. Es wird durch Kriege und Revolutionen begrenzt, welche als globale Zäsuren gelten. Diese klassisch westlichen und

siv. Zur Rekonstruktion, Vermittlung und Aneignung vielfältiger Vergangenheiten. Bielefeld 2019 (in Druck).

12 Gustav Roßler: Kleine Galerie neuer Dingbegriffe: Hybriden, Quasi-Objekte, Grenzobjekte, epistemische Dinge. In: Georg Kneer/Markus Schroer/Erhard Schüttpelz: Bruno Latours Kollektive. Kontroversen zur Entgrenzung des Sozialen. Frankfurt a.M. 2008, S. 76-107.

13 Dozentin: Stephanie Zehnle.

eurozentrischen Epochenmarker vorausgesetzt, besitzt Afrika kein langes 19. Jahrhundert. Dennoch haben Globalhistoriker*innen wie Jürgen Osterhammel[14] und Afrikahistoriker*innen wie Winfried Speitkamp[15] diesen Zeitraum auch für Afrika gut begründet als Einheit gefasst. Innerhalb der Vorlesung wurde zwar thematisiert, dass insbesondere der Beginn des langen 19. Jahrhunderts in Afrika disparat und uneinheitlich erscheint. Dennoch wurden diese etwa 125 Jahre als Phase der *Kontinentwerdung* Afrikas behandelt, ab welcher überhaupt erst von einer generischen Geschichte Afrikas gesprochen werden kann. Denn erst im Laufe des langen 19. Jahrhunderts begannen afrikanische Akteur*innen in großer Zahl die Bezeichnung »Afrika«/»africa«/»Afrique«/»afriqiyya«/»afirka« usw. zu verwenden. In diesem langen Jahrhundert wurde Afrika erst zu einem Kontinent, der sich abseits geografischer Diskurse in Europa vor allen Dingen selbst entdeckte: Wer sind wir? Wo leben wir? Wer wollen wir sein? Gerade in Hinblick auf die afrikanische Diaspora durch den transozeanischen Sklavenhandel im Indischen Ozean sowie im Atlantikraum wurden Fragen panafrikanischer Identitäten relevant: Was eint uns? Die Hautfarbe? Das geteilte Leid? Die Kultur? Um die Geschichte dieser Kontinentwerdung unter Berücksichtigung der diesbezüglichen Intensivierung von Vernetzung und Austausch zu behandeln und sie damit nicht auf den schriftlich überlieferten Kontakt zwischen Europäer*innen und Afrikaner*innen zu verengen, wurde die Einführungsvorlesung als *Geschichte von Objekten* erzählt. In jeder der zehn thematisch unterschiedlichen Vorlesungen wurde jeweils ein Objekt beziehungsweise eine Objektgattung historisch behandelt, welche auf Prozesse des innerafrikanischen und transkontinentalen Kulturtransfers verweist.

2.1 Didaktische und methodische Konzeption: »Eine Geschichte in 10 Objekten«[16]

Der Ideengeber für das materialitätsgeschichtliche Vorgehen war Neil MacGregors Sachbuch-Bestseller *Eine Geschichte der Welt in 100 Objekten*.[17] Das über 800 Seiten schwere Werk fand eine unglaubliche Verbreitung unter Wissenschaftler*innen und Laien gleichermaßen. Es erschien insbesondere deshalb als passendes Modell für eine Vorlesung, weil die 100 essayhaften Objektgeschichten ursprünglich zum Zuhören, nämlich für eine BBC-Radio-Serie, produziert worden waren. Als

14 Jürgen Osterhammel: Auf der Suche nach einem 19. Jahrhundert. In: Sebastian Conrad (Hg.): Globalgeschichte: Theorien, Ansätze, Themen. Frankfurt a.M./New York 2007, S. 109-130; sowie ders.: Die Verwandlung der Welt: Eine Geschichte des 19. Jahrhunderts. München 2009, S. 84-128.

15 Winfried Speitkamp: Kleine Geschichte Afrikas. Stuttgart 2007, S. 119ff.

16 Untertitel der Vorlesung.

17 Vgl. die erste deutschsprachige Ausgabe Neil MacGregor: Eine Geschichte der Welt in 100 Objekten. München 2011.

Leiter des British Museums in London konnte MacGregor zu diesem Zweck in 100 Sendungen je ein Ausstellungsobjekt aus seinem Museum den Zuhörer*innen vorstellen. Es mutet zunächst wie ein nicht zu überbrückender Widerspruch an, dass Museumsobjekte, die einst zum Sehen auserkoren wurden, nun über das Hören erfahren wurden. Dennoch – oder vielleicht gerade deshalb – wurde die Radio-Serie ein großer und unerwarteter Erfolg, welchen die Buchversion international noch übertraf.

Obwohl McGregor keine direkt eurozentrische Auswahl der Objekte vornahm, ist Afrika mit nur sechs Objekten vergleichsweise unterrepräsentiert. Die eigentliche postkoloniale Kritik an seinem Vorgehen bezieht sich indes auf die grundsätzliche Problematik einer Auswahl musealer Objekte aus einem Londoner Museum. Den Studierenden wurden die beeindruckenden Gegenstände mitsamt den Konsequenzen dieser Auswahl kritisch offengelegt: *Erstens* wurden nur Objekte vorgestellt, die durch britische Kolonial-, Sklaverei-, oder Handelsbeziehungen in ein britisches Museums gelangt waren. Andere globale Verflechtungen wurden also ausgespart. *Zweitens* weisen alle Objekte eine koloniale Vergangenheit auf und sind mehrheitlich deshalb in den Fundus des Museums gelangt, weil europäische Akteure mit ihnen zu irgendeinem Zeitpunkt ihre Machtposition manifestieren, ausbauen oder aber ausdrücken wollten. Als Machtobjekte stehen sie also nur für jenen Anteil afrikanischer Gegenstände, die zwar vielleicht als authentisch zu betrachten sind, aber eben nur durch einen mehrschichtigen westlichen Filter als relevant und bedeutend charakterisiert wurden. *Drittens* wurden die Objekte meist so ausgewählt, dass sie stereotype Vorannahmen über Afrika bestätigten: Die zwei afrikanischen Trommeln wurden von kolonialen Akteuren etwa als primitive Instrumente betrachtet und erworben oder gestohlen, während andere Instrumente gar nicht erst in Museen gelangten. Und *viertens* konnten nur jene Objekte in diese Auswahl kommen, die eine bestimmte Größe, Haltbarkeit und Stabilität aufwiesen. Dass MacGregor etwa nur eine einzelne nigerianische Messingtafel aus dem 16. Jahrhundert präsentiert und nicht das gesamte Arrangement höfischer Wandverkleidung, zu dem es am afrikanischen Herrscherhof ursprünglich gehörte, hat auch mit der notwendigen Transportfähigkeit per Schiff zu tun. Daher finden sich heute beispielsweise viele Holzmasken aus Afrika in Museumssammlungen, obwohl diese fast ausnahmslos zu einem gesamten Kostüm mit Umhang und Schmuck aus Naturmaterialien gehörten. Da letztere aber meist während der Schiffsreisen verrotteten und schimmelten, beschränkte man sich auf die Masken. Auf eine solche Auswahl an Objekten, die im Wesentlichen auf europäischen Vorannahmen über »exotische« materielle Kulturen beruhte, wurde in der Vorlesung zugunsten von Objekten mit großer Relevanz für Afrikaner*innen im 19. Jahrhundert verzichtet.

Tabelle 1: Zehn Objektgeschichten aus der untersuchten Vorlesung»Afrikas langes 19. Jahrhundert«

Objekte/Anschauungsmaterial	**Historische Inhalte**
Der Turban (I)/Turbantuch aus dem Oman (Privatbesitz)	islamische Reformbewegungen und Dschihade in Westafrika (Staatenbildung und -zerfall) omanische Herrschaft auf Sansibar (neue Eliten) Turbanstoffe und -wickeltechniken als Marker politischer Zugehörigkeit globale Entwicklungen im Baumwollanbau/-handel
Die Gewürznelke (II)/handelsübliche Gewürznelken (Privatbesitz)	Sklavenarbeit auf Plantagen in Ostafrika Übergänge zwischen Sklavenarbeit und kolonialen Lohnarbeitsverhältnissen arabisch-afrikanischer Rassismus Umweltgeschichte
Der Speer *assegai* (III)/Spielzeugnachbildung aus Südafrika für Kinder (Privatbesitz)	Expansion südafrikanischer Siedler und Militarisierung afrikanischer Gesellschaften am Beispiel der Zulu Gewaltgeschichte Verniedlichung afrikanischer Krieger und rezipierte Primitivität
Die Konservendose (IV)/handelsübliche Blechdose (Privatbesitz)	Geschichte der Ernährung Einfluss der Seefahrt auf koloniale Eliten rassistische Segregation durch Ernährungsweisen und -zeremoniell Exotisierung und Musealisierung Europas durch einen Afrikaner um 1900 (Perspektivenwechsel)
Das Massai-Tuch *shuka* (V)/rot-blaukariertes Tuch aus Tansania (Privatbesitz)	europäisch-afrikanischer Kulturtransfer Missionsgeschichte Erfindung von Traditionen (*invention of tradition*) mobile und pastorale Gesellschaften (Massai) Geschichte Ostafrikas (dt. und brit. Kolonialismus)
Die afrikanische Landkarte (VI)/Scan einer afrikanischen Landkarte aus Bamum (CO 649, Britisches Nationalarchiv)	Kartografie und Wissensmacht islamische und europäische Geografie über Afrika Kontakte zwischen deutschkolonialen und westafrikanischen Eliten

Das Leopardenkostüm (VII)/Scan einer kolonialen Fotografie des Kostüms (Afrikamuseum Tervuren)	belgischer Kolonialismus im Kongo Geheimgesellschaften als politische Struktur im staatenlosen Afrika Kriminalisierung indigener Rituale und Autoritäten durch christliche Missionare und Kolonialbeamte
Die Nilpferdpeitsche (VIII)/Abbildungen aus Museen	koloniale Gewaltherrschaft Formen erzwungener Arbeit zwischen Sklaverei und Vertragsarbeit Verbreitung der Peitsche von Südostasien nach Südafrika (VOC, Vortrekker) und bis Westafrika
Der ausgestopfte Affe (IX)/Präparate aus der Sammlung der Biologie-Didaktik Kiels	Afrika als Ziel zoologischer Expedition Wurzeln des biologistischen Rassismus Suche nach den Ursprüngen der Menschheit in Afrika
Der Schädelknochen (X)/Nachbildung aus der Sammlung der Biologie-Didaktik Kiels und Abbildung eines restituierten Schädels aus Witzenhausen/Namibia	kontroverse Debatte um den Umgang mit kolonial angeeigneten *human remains* in westlichen Museen und Sammlungen Beispiele: Raub von Schädelknochen durch Kolonialsoldaten in Deutsch-Südwestafrika und Deutsch-Ostafrika, menschliche Trophäen in Kolonialkriegen

2.2 Postkoloniales Lernen an Objekten

Es sind folgenreiche Einschränkungen, welche der Auswahl von Neil MacGregor zugrunde liegen. Sämtliche Verweise dieser Objekte auf ihre Eingebundenheit in Prozesse des 19. Jahrhunderts sind kolonialer oder gar kolonialmilitärischer Art. Innerafrikanische Kontexte bleiben meist unberührt und es wird der Eindruck vermittelt, die Einbindung der Objekte in den afrikanischen Kontext aufgrund fehlender Quellen gar nicht ermitteln zu können. Hier setzt die postkoloniale Kritik an. Die *Postcolonial Studies* begreifen die Geschichte von Kolonialisierung als Verflechtungsgeschichte und nicht mehr als Geschichte der Inbesitznahme von bloß passiven Afrikaner*innen. Anders als viele zeitgenössische postkoloniale Debatten hob die Einführungsvorlesung jedoch nicht nur Verflechtungen des globalen Nordens mit dem globalen Süden hervor. Die ausgewählten Objekte waren ebenso stark in Verflechtungen verschiedener afrikanischer Regionen wie auch afrikanisch-asiatischer Akteur*innen eingebunden.

Objekte weisen als Ausgangspunkt historischer Narrationen besondere Vorteile auf: Sie sind sowohl in Schriftkulturen als auch in schriftlose Gesellschaften eingebunden und wirken in gewissem Sinne als gleichstellendes Moment. Alle Gesellschaften produzierten und nutzten Objekte. Es handelt sich weder um aus-

schließlich primitive noch prinzipiell exklusive Dinge.[18] Darüber hinaus wurde in der Vorlesung auf eine Beschränkung auf Museumsobjekte verzichtet:[19] Nur zwei der zehn Objekte (Leopardenkostüm und Nilpferdpeitsche) wurden überhaupt in Museen Europas ausgestellt, ein anderes (Konservendose) sogar in Afrika durch Afrikaner*innen. Die Objektauswahl der Vorlesung versuchte, einer engen und kolonialistischen Lesart zu entkommen, weil der koloniale Diebstahl bzw. die koloniale Aneignung nicht immer Teil der Objektgeschichte sein muss und derzeit geführte Restitutionsdebatten über afrikanische Objekte in westlichen Sammlungen nur *ein* gegenwartsbezogenes Thema unter *vielen* war.[20]

In der einführenden Sitzung wurden die zehn Objekte den Studierenden zunächst ohne zusätzliche Informationen zur Verfügung gestellt. Sie sollten in einem ersten Schritt assoziativ sammeln, an welche historischen Entwicklungen sie diesbezüglich zuerst denken. Dass dabei sachlich falsche Objektnamen (etwa im Fall der Nelken) oder unzutreffende geschichtliche Einordnungen (etwa im Fall des Speeres) beigesteuert wurden, konnte in der Diskussion produktiv gewendet werden, indem Vorurteile bezüglich der Objekte und der afrikanischen Geschichte thematisiert wurden. Erst danach erhielten die Studierenden den Vorlesungsplan und konnten die Anschauungsgegenstände den Objektgeschichten zuordnen. Eine Afrikakarte (siehe Abb. 1) zeigte zudem die zentralen Orte, an denen die zehn Objekte Teil bedeutender historischer Prozesse wurden.[21] Auf dieser Referenzkarte wurden die (trans)kontinentalen Verflechtungen der Objekte dann in jeder Sitzung detailliert auf der Karte nachgetragen (Verbreitungsrouten und -gebiete).

Jeder Objektgeschichte war auf diese Weise eine 90-minütige Sitzung gewidmet, in der das Objekt nochmal zur Anschauung und haptischen Annäherung in den Hörsaal mitgebracht wurde. Eine solche materialitätsnahe Lehre ist gerade in Vorlesungen üblicherweise nicht Teil des didaktischen Programms. Es bestand hier zum einen die Erwartung, dass kulturell und geografisch fremde sowie noch nicht bekannte historische Prozesse für Studierende näher, greifbarer und einfacher zu erinnern sind, wenn visuelle und haptische Reize damit verknüpft werden. Zudem sind Objektgeschichten häufig dann heutiger Erfahrung nicht zugänglich, wenn die materielle Konstitution (Gewicht, Material, Oberfläche, Form) der Objekte nicht mehr bekannt ist oder in Museen nicht erfühlt werden darf. Beispielsweise wurde erst durch das Erfühlen der Gewürznelken deutlich, dass es sich dabei um

18 Siehe etwa Andreas Ludwig: Materielle Kultur. In: Docupedia-Zeitgeschichte, 30.05.2011 (DOI: http://dx.doi.org/10.14765/zzf.dok.2.300.v1, aufgerufen am 12.02.2020).

19 Siehe dazu kritisch Anna Greve: Koloniales Erbe in Museen. Kritische Weißseinsforschung in der praktischen Museumsarbeit. Series:Edition Museum 42, Bielefeld 2019.

20 Siehe etwa die Forderungen von Felwine Sarr/Bénédicte Savoy: Zurückgeben. Über die Restitution afrikanischer Kulturgüter. Aus dem Französischen von Daniel Fastner, Berlin 2019.

21 Aufgrund von Krankheit fiel die Sitzung zum ausgestopften Affen (IX) aus und erscheint daher nicht in den Synthesen.

sehr empfindliche Blütenknospen des Gewürznelkenbaums handelt, deren Pflege, Ernte und Transport großer Fachkenntnis bedurfte und daher spezialisierte und zeitintensive Sklavenarbeit bedingte. Und erst durch das Spüren des leichten Gewichts wurde für Studierende fühlbar, welche riesigen Mengen Nelken Versklavte und koloniale Arbeiter*innen täglich abliefern mussten. Auch ein geübter Pflücker brauchte für die vorgeschriebenen 20kg pro Tag mindestens zehn Arbeitsstunden. Diese quantitativen Informationen zu den Lebens- und Arbeitsbedingungen Versklavter können, um das Halten einer nur 1,5cm langen Gewürznelke ergänzt, ein haptisches Verstehen historischer Zusammenhänge ermöglichen. Das omanische Turbantuch erlaubte den Studierenden die historische Wandelbarkeit von Moden durch die flexible Formbarkeit von Textilien zu erahnen – wohingegen islamische Turbane auf historischen Abbildungen quasi ausschließlich in einer fest gebundenen Form zu sehen sind und viele Vorlesungsbesucher*innen nicht wussten, das Turbane nicht einfach aufgesetzt, sondern mit aufwändigen Ritualen gewickelt wurden. Mit kurzen ethnografischen Filmsequenzen wurden solche zeitgenössische Wickelrituale für Turbane nochmals gezeigt. Anhand der Nachbildung eines menschlichen Schädelknochens war wiederum nachvollziehbar, dass Schädel aus mehreren Knochenteilen bestehen. Sie wurden für rassistisch-anthropologische Sammlungen um 1900 zur mehrfachen Vermessung gar nicht mit Drähten aneinander befestigt. Die verdrahteten und daher beweglichen Schädel aus den Kolonien dienten dagegen der medizinischen Ausbildung und die verklebten Schädel der nichtwissenschaftlichen Präsentation in kolonialen Völkerkundemuseen oder Privaträumen. Es wurde also deutlich, dass die kolonialen Schädelsammler und -diebe unterschiedliche Absichten im Umgang mit diesen menschlichen Überresten verfolgten.

Während die bisher beispielhaft angeführten Dinge reine Anschauungsobjekte und keine historische Quellen waren, konnten authentische materielle Quellen selbstverständlich nicht im Original vorgelegt werden. In diesen Fällen wurde auf visuelle Darstellungen und textlich überlieferte Beschreibungen zurückgegriffen. Denn die Vorlesung war nicht archäologisch angelegt, sondern fasste jeweils Informationen zu Herstellung, Verbreitung, Verwendungspraxis, Wirkung und Wahrnehmungen zusammen. Hervorgehoben wurden Objekte, die zeitgenössisch als Innovationen und/oder als umstritten galten und daher in Phasen greifbaren historischen Wandels einbezogen waren. Daher wurden rurale Alltagsgegenstände wie die Nilpferdpeitsche ebenso thematisiert wie die afrikanische Landkarte als Teil höfischer Reliquien in Kamerun. Einzigartige Objekte wie der Schädel Mkwawas fanden genauso Berücksichtigung wie Konservendosen als Massenware.

Zusätzlich zur räumlichen Einordung der Objekte auf einer Afrikakarte bot die Vorlesung zur Zusammenfassung jeder Sitzung eine chronologische Einordnung des entsprechenden Objekts auf einem Zeitlineal. Dieses dokumentierte wichtige Entwicklungen und die Dozentin diskutierte daran die einzelnen Objektgeschich-

ten hinsichtlich einer objektübergreifenden und einheitlichen Datierung des langen 19. Jahrhunderts in Afrika. Diese zehn Objektkarten und zehn Zeitlineale wurden zur visuellen Synthese in der Abschlusssitzung dann übereinander gelegt, um durch zeitliche und räumliche Überlappungen jeweils mit den Studierenden zu diskutieren, wann und wo historische Dynamiken in Afrika besonders deutlich materialitätsgeschichtlich zu fassen sind. Dazu trugen Studierende in Gruppen in ein Zeitlineal auf einer Folie Beginn und Ende einer Objektgeschichte ein, nannten die Argumente für diese Festlegung und schichteten diese zehn Folien schließlich auf einem Projektor übereinander, um die Datierung des langen 19. Jahrhunderts kritisch zu hinterfragen. Angesichts der räumlichen Überlagerungen durch die zehn Objektkarten auf einer digitalen Folie konnten die Studierenden übergreifende Prozesse von Machtexpansion, Handel, Konflikt und Migration nachverfolgen.

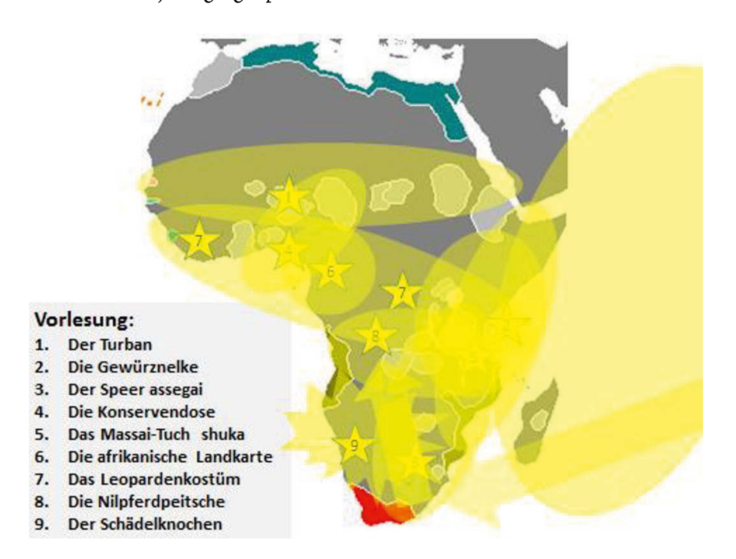
Die Vorlesung als eher interaktionsärmeres Lehrformat sollte also einerseits haptische Erfahrungen in die Vortragsform einbinden. Andererseits wurde mit der materialitätsgeschichtlichen Konzeption jedoch auch postkoloniales Lernen jenseits des Eurozentrismus ermöglicht, weil kolonialistische Aneignung, Ausstellung und Exotisierung von Objekten nur ein kleiner Anteil im Repertoire der Mensch-Objekt-Beziehungen darstellte. Stattdessen wurden Datierungen und Kartografien ausgehend von den Objekten und nicht ausgehend von Interaktionen zwischen westlichen Akteur*innen mit diesen Objekten vorgenommen. Durch diesen Fokus auf die Geschichte der Dinge konnte das afrikanische 19. Jahrhundert in seiner Vernetzung datiert und lokalisiert werden, ohne die Kolonialisierung in eurozentrischer Manier vorab als alleinige oder dominante Zäsur zu definieren.

3. Objekte und Geschichte – die Sicht von Studierenden

Nachgelagert zur Vorlesung wurden sechs Studierende hinsichtlich ihrer dort gemachten Erfahrungen befragt. Die Auswahl erfolgte auf Basis von Freiwilligkeit. Auf den Aufruf zur Teilnahme am Interview haben sich eine Studentin und fünf Studenten gemeldet. Fünf der Befragten studierten Geschichte als Lehramt im Bachelor. Ein Befragter besuchte das Seminar aus persönlichem Interesse, befand sich bereits im Master und studierte das Fach Geschichte gar nicht. Das Durchschnittsalter der Befragten betrug 23,3 Jahre.

Ziel der Befragung war nicht nur, Einblicke in die erlernten Inhalte zu bekommen und zu eruieren, inwieweit die in der Lehrveranstaltung behandelten Fragestellungen jeweils verinnerlicht worden waren. Vielmehr ließen die Interviews gerade vor den Prämissen des *Neuen Materialismus* mögliche Irritationen und Brüche in den Narrationen auftauchen, die mit den als Stimuli genutzten Objekten initiiert werden sollten. Thematischer Rahmen war dabei der Postkolonialismus,

Abb. 1: Die Objekte geographisch verortet



der zwar auch im Interview immer wieder adressiert wurde, jedoch stets mit dem Verweis auf die in der Vorlesung vorgestellten Objekte. Wird diesen nämlich *Agency* zugesprochen, die nicht nur vergangene, sondern auch gegenwärtige Sichtweisen und Deutungen beeinflusst, sollte sie sich in der Einschätzung der Studierenden niederschlagen. Die Objekte waren somit ein Anlass, um über subjektive beziehungsweise objektive historische Sinnbildungen nachzudenken.

Der Audiomitschnitt der Interviews wurde transkribiert und unter Verwendung der Reflexiven Grounded Theory ausgewertet.[22] Theoretische Vorannahmen der Forschenden wurden bei der Bildung von Codes und Kategorien berücksichtigt, so dass es sich letztlich um eine induktiv-deduktive Kategorienbildung handelt.[23]

Die Interviewfragen orientierten sich an Prämissen des *Neuen Materialismus*. Zunächst wurden die Befragten aufgefordert, eines der in der Vorlesung behan-

22 Franz Breuer/Petra Muckel/Barbara Dieris: Reflexive Grounded Theory. Wiesbaden 2017. Die Reflexive Grounded Theory ist an die »traditionellen« Grounded Theory (Juliet Corbin/Anselm Strauss: Basics of Qualitative Research. Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory. Los Angeles 2015) angelehnt, geht jedoch davon aus, dass Forschende stets subjektive Erwartungen und Vorkenntnisse haben, die den Auswertungsprozess beeinflussen. Es wird aber der Versuch unternommen, zunächst nah an den Daten zu bleiben.

23 Charmaz, Kathy: Continuities, Contradictions, and Critical Inquiry in Grounded Theory (https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/1609406917719350, 2017, aufgerufen Januar 2020).

delten Objekte näher zu beschreiben, auch hinsichtlich der ästhetisch-sinnlicher Momente wie Haptik, Geruch und Aussehen, die sie als besonders interessant erachteten. Anschließend wurden sie nach subjektiven und intersubjektiven Bedeutungszuschreibungen befragt, insbesondere danach, ob bei gleichem Seminarinhalt alle Studierenden auch zu ähnlichen Zuschreibungen kommen. Zuletzt wurden Fragen zum Einfluss dieser Objekte bzw. dessen, was sie repräsentieren, auf die afrikanische Geschichte im Speziellen aber auch nach dem Einfluss von Objekten auf Geschichte im Generellen gestellt. In dieser Phase wurde als Stimulus auch eine kurze Skizze der Akteur-Netzwerk-Theorie von Bruno Latour verwendet, die von den Befragten beurteilt werden sollte.[24]

3.1 Ergebnisse

In den Interviews zeigte sich, dass die Befragten grundlegend zwei verschiedene Argumentations- bzw. Reflexionsmuster hinsichtlich des Stellenwerts von Objekten für die Geschichte und die Geschichtsschreibung wählen. Die einen deuten den Stellenwert von Objekten tendenziell sozial-konstruktivistisch die anderen technisch-positivistisch. Das heißt die erste Gruppe ging davon aus, dass Objekten und Dingen durchaus bis zu einem gewissen Grad eine Handlungsmacht zugesprochen werden kann und Gesellschaften nicht nur kulturell und zeitlich bedingte Bedeutungszuschreibungen vollziehen, sondern die Objekte selbst durch ihr Vorhandensein einen Deutungsrahmen vorgeben. Gleichwohl seien es immer Menschen, die handeln und damit gesellschaftlichen Wandel vollziehen. Die zweite Gruppe betrachtet den Lauf der Geschichte als vorgegeben. Hätten bestimmte Objekte nicht existiert, hätten andere ihren Platz eingenommen. Objekte haben in diesen Deutungen die Funktion von Werkzeugen, die menschliche Interessen umsetzbar machen. Sie selbst wirken aber nicht auf menschliche Praktiken im Sinne einer Entwicklung. Von den sechs Befragten konnten vier eher den sozial-konstruktivistischen und zwei dem technisch-positivistischen Typen zugeordnet werden, wenn auch einige Interviews nicht trennscharf waren. Einer der Befragten antwortete ohne spezielle Tendenz. Was die Studierenden in den Interviews geäußert haben, soll im Folgenden geordnet nach den beiden genannten Deutungstypen erläutert werden. Die Typen sind so beschrieben, dass es sich um eine direkte Aussage handeln könnte. Paraphrasen werden durch Auszüge aus den Interviews exemplifiziert.

Beschreibung des sozial-konstruktivistischen Deutungstyps Objekte haben in gewissem Maße eine Agency. Ob man ihnen eine Handlungsmacht zusprechen kann, hängt

24 Bruno Latour: Eine neue Soziologie für eine neue Gesellschaft: Einführung in die Akteur-Netzwerk-Theorie. Frankfurt a.M. 2014.

ganz massiv vom Geschichtsbild derjenigen ab, die die Objekte im historischen Sinne interpretieren. Wird Geschichte als Kausalfolge politischer und kriegerischer Ereignisse betrachtet, kann Objekten nur wenig Handlungsmacht zugesprochen werden. Aber:

> »[…] wenn es darum geht, dass sich tatsächlich Kulturen verändern und Menschen neue Lebenspraktiken bilden und so weiter, würde ich schon sagen, dass das [Massai-Tuch, Anm. d. Verf.] einen massiven Einfluss hat.« (I6)

Indem sie einen ikonischen Status gewinnen, prägen sie zudem Identitäten: »Anhand von ikonischen Symbolen natürlich auch gerade in der Zeit der Kolonialisierung versucht wurde so etwas wie auch nationale Identitäten zu bilden.« (I6) Zwar wird unter ikonischen Symbolen im Sinne des *Neuen Materialismus* eher Text verstanden, in der hier herangezogenen Argumentation wird der ikonische Status allerdings auf die Objekte bezogen. Auch auf die Alltagspraktiken haben Objekte Einfluss:

> »Ich hatte letztens mit einem Bekannten über Plastik geredet […], und dann hat er eben erzählt, dass er wirklich miterlebt hat, wie in Küchen dann auf einmal Plastikgeräte Einzug bekommen haben, und auf einmal hat sich aus so einer Materialvielfalt, eigentlich eine Hegemonie des Plastik, herausgebildet, und das verändert den Umgang schon, weil zum Beispiel man kann jetzt auf einmal Nahrung frisch halten. Das heißt, es verändern sich auch Kaufgewohnheiten. Man kocht auch mal für kleinere Gruppen zum Beispiel und kann das dann auch zwei, drei, vier Tage frisch halten. Dementsprechend hat es dann eben ganz konkrete Einflüsse auf den Alltag. Ein anderes Beispiel war die Konservendose wo ja auch sehr vieles mit Frischhalten zusammenhängt.« (I6)

Sie können einen symbolischen Charakter haben, der je nach Kontext Menschen und Gesellschaften in ihrem Handeln beeinflusst. Dabei sind die Deutungen von Objekten und ihrer Handlungsmacht immer kontext- und zeitabhängig, d.h. Bedeutungen können sich ändern. Viele Objekte haben zunächst »neutrale« Eigenschaften, d.h. sie können mit dem Begriff »Gebrauchswertvergegenständlichung« bezeichnet werden (vgl. van Norden, in diesem Band). Gleichwohl, insbesondere im Kontext der afrikanischen Geschichte und einer postkolonialen Perspektive, müssen Bedeutungszuschreibungen an Objekte immer auch vor dem Hintergrund von Macht reflektiert werden. So kann die Kriminalisierung indigener Rituale (bezogen auf das Leopardenkostüm) durchaus als eine Form der Handlungsmacht der Dinge verstanden werden, insofern ein und dasselbe *Ding* unterschiedliche *Objekte* sein konnte, denen im Aushandeln von Macht unterschiedliche Bedeutung zugemessen wurde:

> »Das heißt, Leute die eben eigentlich so völlig harmlose Haushaltsgegenstände hatten, wurden dann dafür verurteilt, weil […] denen gesagt wurde, ihr verkleidet euch als Leoparden und bringt Leute um. Dadurch wurden die dann verboten, obwohl sie eigentlich total unwichtige Haushaltsgegenstände waren. Dadurch hat es sich natürlich gewandelt. Und dann irgendwie auch die Bedeutung quasi verändert.« (I1)

Aber auch unabhängig von Machtfaktoren unterliegen Objekte in ihren Bedeutungszuschreibungen einem historischen Wandel. Wandel vollzieht sich nicht nur in den Gebrauchspraktiken, sondern damit auch in der Bedeutungszuschreibung, die massiv von der jeweiligen Kultur und Zeit geprägt ist: »Das ist völlig abhängig von dem kulturellen Kontext, in dem das Ganze passiert.« (I6) Bedeutungen wandeln sich aber auch über den Gebrauchswert hinaus. Dieser Bedeutungswandel wird durch Wissenschaft initiiert. Die Kolonialgeschichte zum Beispiel interpretiert die Bedeutung etwa eines Leopardenfells neu. Weitergehend könnte gesagt werden, dass Bedeutung durch Wandel überhaupt erst erzeugt wird:

> »Ich glaube die Bedeutung ist gerade diese Wandlung, also weil ich weiß gar nicht […], aber teilweise haben sie eben auch ihre Bedeutung […] mit der Zeit verändert und eben auch gerade deshalb, weil eine bestimmte Bedeutung von Kolonialherren zugeschrieben wurde.« (I1)

Die Objekte selbst haben aber keine Geschichte, denn Geschichte wird immer von Menschen gemacht: »Für mich waren diese Geschichten keine Geschichten über das Objekt, sondern eher damit was Menschen mit einem Objekt gemacht haben und dementsprechend mit Bedeutung aufgeladen haben.« (I6)

Objekte haben aber einen Einfluss auf den Lauf der Geschichte. Sie gehen gemeinsam mit Menschen wechselseitige Beziehungen ein. Dies lässt sich insbesondere im Kontext von Ökonomie betrachten, in diesem Feld kann Objekten teilweise sogar ein gleicher Anteil an Handlungsmacht zugesprochen werden wie den Menschen, die mit ihnen zu tun haben: »der Gegenstand sorgt dafür was man begehrt und der Mensch muss aber natürlich auch diesen Gegenstand begehren und handeln.« (I5)

Für das eigene historische Lernen sorgten die Objekte immer wieder für Irritationen und Überraschungen, indem eigene Vorannahmen *nicht* bestätigt wurden. Eine tatsächliche Reflexion über den Bedeutungsgehalt von Objekten in der Geschichte wurde so unmittelbar initiiert. Objekte können also eine Reflexionsinstanz für eigene Vorstellungen und Deutungen sein:

> »Man sieht eben ein Objekt und hat vielleicht eine Vorstellung, aber nachher ist das was ganz anderes, zum Beispiel bei dem Leopardenkostüm jetzt wieder. […] Es gab immer Überraschendes in diesen Vorlesungen, weil man natürlich irgendwie

> eine Erwartung hatte aber das dann irgendwie doch etwas ganz anderes war, wie das in echt nicht war.« (I1)

Der fachfremde Student war mit der Akteur-Netzwerk-Theorie vertraut. Diese konnte er theoretisch nachvollziehen, bewertete sie jedoch aus einer ethisch-normativen Perspektive als problematisch:

> »An sich [...] ist es ganz sinnig, aber ich finde gleichzeitig ist so eine Theorie auch für mich immer ein Symptom von sehr bedenklichen Tendenzen, nämlich dass man auch ein bisschen – nicht sich der Verantwortung entzieht – aber sich das so ein bisschen leicht macht, dadurch dass man eben immer wieder betont, der Mensch ist in eine gewisse Umgebung verpflanzt, mehr oder weniger, und die Umgebung entschuldigt dann auch oftmals [...] Das ist natürlich nicht die Intention von diesen Theorien, aber dass sie eben auch dem Menschen sehr viel weniger Handlungsspielraum zuschreiben als er eigentlich hätte. Zum Beispiel das Schießpulver. Mag sein, dass es ein Aktant ist, aber es ist nur weil das Schießpulver da ist, bedeutet doch nicht, dass man keine anderen Kulturen ausrottet. Sondern das passiert erst, indem sich Menschen dann dazu entschließen,« (I6)

Beschreibung des technisch-positivistischen Deutungstyps Objekte beeinflussen den Lauf der Geschichte nicht wesentlich, sondern müssen eher hinsichtlich ihres pragmatischen Wertes betrachtet werden. Sie sind austauschbar. Würde es ein spezifisches Objekt nicht geben, würden andere dessen Stelle einnehmen. Objekte sind technische Artefakte, die von Menschen gemacht sind. Sie werden von Menschen geändert, Innovation wird demnach allein durch Menschen vollzogen. Der Einfluss von Dingen und Objekten auf den tatsächlichen Lauf der Geschichte kann nur schwer erfasst werden: »Ich weiß es nicht, ob es die Geschichte komplett verändert hätte, aber vielleicht wäre dann irgendein anderes Objekt quasi beschuldigt worden, das Objekt der Geheimgesellschaften zum Beispiel zu sein.« (I1) Allerdings gibt es bestimmte Objekte, die einen spezifischen Einfluss auf den Verlauf der Geschichte hatten. Dies zeigt sich vor allem bei technischen Ungleichheiten. Eine Waffe etwa prägt den Ausgang von Kampfhandlungen ganz entscheidend. Objekte prägen also immer auch ihre Zeit mit und beeinflussen diese, allerdings ohne »Kontrolle« über menschliches Handeln auszuüben. Auf die Frage, ob die Geschichte ohne den oben beschrieben Speer anders verlaufen wäre, antwortete etwa einer der Befragten:

> »Wenn wir jetzt nicht diesen quasi besonderen Speer gehabt hätten, dann hätten wir vielleicht einen eher außergewöhnlichen Bogen gehabt oder, also, ich bin nicht so bewandert in den Kampftechniken. Ich tippe mal, dass da irgendwie irgendwas wäre hervorgegangen. Aber ich glaube, dass gerade in dem Bereich diese Technologisierung mit Feuerwaffen zu kämpfen. Egal, was da für eine Entwicklung

> gewesen wäre, ich glaube, außer wenn die Afrikaner jetzt quasi schneller mit den Feuerwaffen zur Hand gewesen wären als die Europäer, dann vielleicht aber sonst nicht.« (I2)

Für das eigene historische Lernen bieten Objekte die Möglichkeit, eigenes Wissen zu festigen und zu kontextualisieren. Die haptische Ebene von Objekten ermöglicht eine intensive Erinnerung an die mit ihm verbundenen historischen Ereignisse, ermöglicht in gewisser Weise die Einnahme einer Beziehungsebene: »Man hat ja während der Vorlesung hat man hat dann einfach ein Objekt in der Hand, über das geredet wird, und man hat plötzlich einen anderen Bezug dazu könnte man sagen« (I4). Dies wird vor allem auch dadurch erreicht, dass eine besondere innere, bildliche Vorstellung mit dem Ereignis verknüpft wird:

> »Auf jeden Fall ist es halt, würde ich schon sagen, präsenter jetzt sogar, sehr stark damit jetzt auch verknüpft. Mit der Zeit, dagegen dass man irgendwie immer den Speer vor sich hat und sich – genau – anhand des Speers dann nochmal besser dran erinnert.« (I3)

Besonders relevant wird die Beschäftigung mit Objekten im Kontext historischen Lernens, wenn sie eigene Interessen adressieren:

> »Oder wie soll ich sagen? Ich bin halt schon immer irgendwie ein Fan Shaka Zulu [Zulu-Herrscher 1816-1828, Anm. d. Verf.] gewesen. Aber dann auch noch jetzt diesen Speer doch als Gegenstand zu haben und natürlich dann auch mit der Verbindung mit Shaka Zulu hat mich fasziniert und auch […] sehr überrascht, weil das ja wirklich ein ganz kurzer Speer ist.« (I3)

4. Fazit und Ausblick

Es gibt äußerst viele Unsicherheiten hinsichtlich der Wirksamkeit universitärer Lehre im Geschichtsstudium. Gerade vor dem Hintergrund, dass in diesem Bildungssektor theoretische Ansätze und Perspektiven thematisiert werden, die oft außerhalb alltäglicher Diskurspraktiken liegen, ist es notwendig, den Versuch zu unternehmen, etwas über die Rezeptionen von Studierenden sagen zu können. Das hier vorgestellte Beispiel adressiert mit dem *Postkolonialismus* und dem *Neuen Materialismus* gleich zwei theoretische Ansätze aus der Forschung, die nur wenig in Schule und Alltag eingegangen sind. Dabei gilt ähnlich wie für die Schule auch für die Hochschule, dass Lehre nicht eine reine Abbilddidaktik sein sollte. Insofern rücken gerade das »Vermitteln« und die Reduktion von Komplexität in den Mittelpunkt der Planung von Lehre, bevor Forschendes Lernen überhaupt möglich wird.

Die befragten Studierenden konnten durch den Objektzugang tatsächlich hinsichtlich ihrer eigenen Vorannahmen irritiert werden. Ihre Erfahrungen hinsichtlich afrikanischer Geschichte wurden durch Objekte infrage gestellt, wodurch ihr historisches Denken herausgefordert wurde. Gerade der Objektzugang scheint ein besonderes Maß an Irritation ermöglicht zu haben. Die Reflexionsebenen unterscheiden sich bei den Studierenden deutlich. Der hier als sozial-konstruktivistisch bezeichnete Typ vollzog Gedanken, die auch in den Theorien des *Neuen Materialismus* diskutiert werden. Sie konnten den Objekten Handlungsmacht zugestehen, interpretierten Bedeutungen als kulturell und zeitlich wandelbar und in Machtverhältnissen ausgehandelt. Die als technisch-positivistisch bezeichneten Typen dagegen maßen den Objekten eher einen Gebrauchswert zu. Sie verstanden Geschichte eher deterministisch-kausal. Beide Typen äußerten jedoch, dass die Objekte ihr Lernen und ihre Sicht auf afrikanische Geschichte deutlich beeinflussten.

Natürlich handelt es sich hier um eine sehr kleine Fallgruppe. Inwieweit also die Theorien des *Neuen Materialismus* wirklich geeignet sind, historisches Denken zu fördern und herauszufordern, wird Gegenstand weitere Forschungen sein müssen. Dabei sollte explizit auch berücksichtigt werden, dass subjektive Prägungen und individuell erworbenes Wissen einen massiven Einfluss darauf haben, wie wissenschaftliche Theorien reflektiert werden können. Wenn der *Neue Materialismus* auch eine Grundlage für eine Didaktik der Objekte sein soll, müssen diese individuellen Lernzugänge empirisch weiter erforscht werden.

Museum

Von der Immanenz zur Transzendenz der Dinge
Ein Exponat des »Peace Memorial Museum« in Hiroshima und seine symbolische Bedeutung

Thomas Martin Buck

1. Einleitung

Im Ausschreibungstext der Tagung »Historisches Lernen und materielle Kultur«, die vom 13.–14. Juni 2019 an der Kieler Förde stattfand und von Sebastian Barsch und Jörg van Norden durchgeführt, organisiert und moderiert wurde[1], hieß es verheißungsvoll, die Bedeutung von Objekten für menschliche Gesellschaften würde derzeit neu verhandelt. Der methodische Ansatz des »material turn« versuche, in der Geschichtswissenschaft Objekte und Menschen analytisch wieder stärker zusammenzudenken. Dinge seien nicht nur »Dinge«, sondern »Spuren«, die geschichtliches Leben fragmentarisch, aber zeichenhaft für die zeitgenössische Gegenwart erschließen.

Ich will diesem methodischen Ansatz im Rahmen dieser Studie, die auf einen im Rahmen der oben genannten Tagung gehaltenen Vortrag zurückgeht, an einem besonderen historischen Gegenstand nachzugehen versuchen, dem ich im Sommer 2018 in der japanischen Stadt Hiroshima »begegnet« bin. Vorausschicken möchte ich jedoch einige wenige, meines Erachtens wichtige epistemologische Vorbemerkungen zur Konstitution eines »Gegenstandes«.

2. Epistemologische Vorbemerkungen

Nach Immanuel Kants »Kritik der reinen Vernunft« beruhen alle Anschauungen auf sog. »Affektionen«, also auf dem »Affiziertwerden« durch die Sinne, wie er in seiner »Transzendentalen Ästhetik« sagt.[2] Gegenstände sind also nicht einfach »da«,

1 Historisches Lernen und Materielle Kultur, 13. Juni 2019 – 14. Juni 2019 Kiel. In: H-Soz-Kult, 12. Mai 2019, www.hsozkult.de/event/id/termine-40268 (aufgerufen am 29.1.20).

2 Vgl. Immanuel Kant: Kritik der reinen Vernunft. Nach der ersten und zweiten Original-Ausgabe neu hg. von Raymund Schmidt. Hamburg 1956, S. 63.

sondern werden als Gegenstände durch uns aufgrund von Affektionen konstituiert. Sie sind Produkte unseres Geistes. Dinge strahlen mithin Sinnesdaten aus, lösen Empfindungen aus, wirken nach und auf uns Menschen ein. Dinge existieren also, sofern wir sie wahrnehmen, nicht unabhängig von uns und unserem Erkenntnisinteresse. Sie werden vielmehr durch uns Menschen als bestimmte »Gegenstände« gefasst, erkannt, verbalisiert. Verfügen Sie selbst auch über keine Verbalcodes, so wirken sie doch auf uns ein, tangieren, berühren, »affizieren« uns. All das ist zunächst noch vorhistorisch, vorrational, vorsprachlich, vornarrativ.[3]

Im Beitrag von Annemarie Hürlimann zum Umgang mit Dingwelten in der aktuellen historischen Ausstellungspraxis von 2006 ist zur Beschreibung dieses Zustandes von »Anmutungsqualität« die Rede.[4] Dasselbe gilt für den von Walter Benjamin aufgerufenen »Aura«-Begriff, der in diesem Zusammenhang gern bemüht wird.[5] Keiner weiß wissenschaftlich exakt, was eine »Aura« ist, aber jeder verwendet den Begriff, um das Besondere einer konkreten und singulären Ding-Mensch-Konstellation in einer bestimmten Situation zu kennzeichnen.

Ungeachtet dessen lassen uns die meisten Dinge, die uns in unserem Alltag umgeben, doch eher kalt. Es sind Gebrauchsdinge. Von ihnen geht kein Zauber aus. Sie sind für uns Gegen-Stände, also Objekte, oder, wie das der französische Philosoph und Mathematiker René Descartes 1641/42 in den »Meditationes de prima philosophia« formuliert hatte, *res extensa*.[6] Sie stehen uns als *res cogitans* gegenüber. Das gilt in besonderer Weise für Museumsexponate, die, um vollständig verstanden werden zu können, kontextualisiert, also in einen Zusammenhang eingeordnet werden müssen.

Doch manchmal kommt es anders. Die Subjekt-Objekt-Relation gerät in Bewegung, der Subjekt-Objekt-Gegensatz der modernen Erkenntnistheorie wird überwunden, es findet ein »Crossover« statt. Das Ding bewegt sich gewissermaßen auf uns zu. Es »affiziert« uns. Es will uns etwas »sagen«, infiltriert uns und stößt entsprechende Denk- und Reflexionsprozesse an. Es kommt zu einer unerklärbaren

---

3 Kant spricht von »transzendentaler Ästhetik« und meint damit eine »transzendentale Sinneslehre«.

4 Vgl. Annemarie Hürlimann: Zum Umgang mit Dingwelten in der aktuellen Ausstellungspraxis. Ein Plädoyer für die Schaulust, den geduldigen Blick und die Phantasie. In: Olaf Hartung (Hg.): Museum und Geschichtskultur. Ästhetik – Politik – Wissenschaft. Bielefeld 2006, S. 60-71. Siehe auch Thorsten Heese: Agenda »Museum 2020«. Brauchen Museen künftig noch Objekte? Ja, unbedingt! In: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 68 (2017), S. 5-25, hier S. 17.

5 Vgl. Walter Benjamin: Das Kunstwerk im Zeitalter seiner technischen Reproduzierbarkeit, deutsche Fassung 1939. In: Ders.: Gesammelte Schriften, Band I. Frankfurt a.M. 1972, S. 471-508.

6 René Descartes: Meditationes de prima philosophia. Meditationen über die Grundlagen der Philosophie. Auf Grund der Ausgaben von Arthur Buchenau neu hg. von Lüder Gäbe. Durchgesehen von Hans Günter Zekl. Hamburg 1959, S. 34f. (Meditatio I).

Koinzidenz. Objekt- und Subjektebene verfließen. Etwas von außen dringt ins hermetische Innere unserer Person ein.

Der Dichter Rainer Maria Rilke (1875-1926) hat dies in seinem 1903 entstandenen Panther-Gedicht, das traditionell als »Dinggedicht« klassifiziert wird, auszudrücken versucht: »Doch manchmal schiebt der Vorhang der Pupille sich lautlos auf. Dann geht ein Bild hinein, geht durch der Glieder angespannte Stille […]«. Die »Welt der Stäbe« ist eine geschlossene Welt, in die nur noch selten etwas von außen eindringt. Diesen Augenblick des Eindringens im »Jardin des Plantes« in Paris beschreibt Rilke.

Das »Ding« wird damit zu einer »Spur«, die in eine andere Welt, in eine fremde Vergangenheit führt. Voraussetzung hierfür ist das, was Kant die sinnliche Berührung oder Affektion genannt hat. Es gibt mithin Dinge, die nicht bei sich bleiben, sondern sich selbst transzendieren, uns gewissermaßen ansprechen und damit einen Diskurs bzw. eine Narratio generieren. Ob man im Sinne der Akteur-Netzwerk-Theorie in diesem konkreten Fall von »agency« sprechen kann, lasse ich offen. Es findet jedenfalls – im weiten Sinne – ein »Dialog« zwischen Subjekt und Objekt statt.

3. Ein Exponat des »Peace Memorial Museum« in Hiroshima

Ich will diesen für Historikerinnen und Historiker erstaunlichen Vorgang, nämlich dass Dinge gewissermaßen zu »Aktanten« werden, an einem besonderen Museumsexponat verdeutlichen, dem ich am 6. August 2018 im »Peace Memorial Museum« in Hiroshima zufällig »begegnet« bin. Das Museum ist bekanntlich der Erinnerung an den Abwurf der ersten militärisch eingesetzten Atombombe gewidmet.

Stefanie Schäfer hat dem Museum 2018 eine ausführliche Dissertation gewidmet.[7] Im Museum kann man neben vielem anderen die Rekonstruktion der Situation kurz vor dem Abwurf der Bombe sehen. Auf dem Gelände des Friedensparks werden darüber hinaus – vor allem am Jahrestag des Abwurfs – verschiedene Formen des Gedenkens an die nukleare Katastrophe praktiziert. Es finden sich eine Flamme des Friedens, ein steinernes Kenotaph mit den Namen der Opfer und das Museum selbst. Die einstige Industrie- und Handelskammer (heute A-Bombe-Dome) wurde – ähnlich wie die Gedächtniskirche in Berlin – als Mahnmal so belassen, wie sie nach dem Abwurf war.

Bei dem von mir ausgewählten Gegenstand (Abb. 1) handelt es sich um eine meines Erachtens exzeptionelle Sachquelle. Die Quelle dokumentiert nämlich einen Vorgang von universalhistorischer Bedeutung: den Abwurf der ersten mili-

7 Stefanie Schäfer: Das Atombombenmuseum Hiroshima. Erinnern jenseits der Nation (1945-1975). Bielefeld 2018.

tärisch eingesetzten Atombombe und damit den Beginn des nuklearen Zeitalters, mithin einen Vorgang, der mit Worten, mit Sprache, mit Vernunft, mit Rationalität kaum zureichend fassbar wird.

Abb. 1: Dreirad des dreijährigen japanischen Jungen Shinichi Tetsutani im »Peace Memorial Museum« in Hiroshima, der am 6.8.1945 an den Folgen der Atombombe verstarb



Photographie: Thomas Martin Buck

Daher wende ich mich dem materiellen historischen Überrest, dem Ding, dem Artefakt zu, das gewissermaßen für sich selbst »spricht«. Der eingangs verwendete Begriff »Begegnung« ist hier allerdings in einem weiten und tiefen Sinn zu verstehen, zum einen, weil die Begegnung zufällig am Jahrestag des Atombombenabwurfs, am 6. August 2018, stattfand, und zum anderen, weil der Begriff eigentlich für Subjekt-Subjekt-Beziehungen und nicht für Subjekt-Objekt-Beziehungen reserviert ist. Einen Gegen-Stand, ein Objekt, nimmt man wahr, man begegnet ihm nicht, wie man einem Menschen, einer Person, begegnet. Dennoch würde ich insistieren und in diesem Fall von einer »Begegnung« sprechen wollen. Denn hier ging, wie mir schien, die Begegnung von einem Ding aus, das mich »affizierte«, mich unmittelbar »ansprach«, weil der Mensch, der es besaß, nicht mehr zu mir sprechen konnte.

Der Museumsgegenstand kündete von einer Vergangenheit, über die derjenige, der sie erlebt und erlitten hatte, nicht mehr zu sprechen vermochte. Und doch war es sein Gegenstand, sein Dreirad, sein Spielzeug, auf dem er als dreijähriger

Junge zufällig saß, als 200 Meter über ihm die erste in der Menschheitsgeschichte eingesetzte Atombombe explodierte.

Ich will in meiner Studie nun 1.) darüber nachdenken, warum man trotzdem von einer »Begegnung« sprechen kann, 2.) worin die symbolische Bedeutung und die historische Relevanz des Exponats zu sehen ist und 3.) was wir aus einem solchen unscheinbaren Gegenstand über den Umgang mit Geschichte lernen können.

4. Shin's Tricycle

Die »Quelle« wird damit nicht zum selbstständigen »Akteur«, wie die Akteur-Netzwerk-Theorie postuliert.[8] Das kann sie nicht werden, da sie kein Subjekt ist und über keine Intentionalität verfügt. Aber sie wird für uns doch zum Reflexionsanlass, um etwas grundsätzlicher über das Verhältnis von Mensch und Universalgeschichte nachzudenken. Die erste Frage, auf die ich im Rahmen dieser Studie eine Antwort geben will, lautet deshalb: Warum kann man trotzdem von einer Begegnung sprechen?

Die Antwort ist ganz einfach. Das Spielzeug, das Dreirad, ist als Ding, als kindliches Alltagsgerät, historisch irrelevant. Niemand von uns käme auf die Idee, die Dreiräder unserer Kindheit in ein historisches Museum zu stellen, obwohl es natürlich Spielzeugmuseen mit historischer Aussagekraft gibt. Das Dreirad steht nicht im Friedensmuseum in Hiroshima, weil es ein beliebiges Kinderdreirad ist, sondern weil der Mensch, der es um 8:15 Uhr Ortszeit am 6. August 1945 fuhr, eines von vielen Opfern der ersten militärisch eingesetzten Atombombe wurde.

Das Exponat hat stellvertretende, es hat repräsentative Funktion. Es steht für etwas anderes, das nicht mehr »da« ist. Wir sehen, wenn wir es betrachten, nicht den Gegenstand, sondern den Menschen und das Schicksal, das er erlitten hat. Hinzu kommt, dass es sich um das Spielzeug eines unbeteiligten bzw. unschuldigen Kindes handelt, was natürlich sofort die nicht mehr ausschließlich historische Frage aufwirft, warum dieses Kind dieses schreckliche Schicksal hat erleiden müssen.

Ich bin im Friedensmuseum also nicht nur einem »Ding«, sondern über das Ding einem Menschen begegnet. Das Dreirad steht für bzw. re-präsentiert (im Sinne von »vergegenwärtigen«) ein individuelles menschliches Leben, das ausgelöscht wurde und heute nur noch über das Museumsexponat zu mir sprechen, mit mir interagieren kann.

Meine zweite Frage lautet: Worin liegen die symbolische Bedeutung und die historische Relevanz des Museumsexponats? In Hiroshima gibt es nicht nur ein

---

8 Vgl. Andréa Belliger/David J. Krieger (Hg.): ANThology. Ein einführendes Handbuch zur Akteur-Netzwerk-Theorie. Bielefeld 2006.

Kenotaph, ein Mahnmal für Erwachsene, sondern auch ein Friedensdenkmal der Kinder im Friedenspark.

Es wurde 1956 erbaut und erinnert an Sadako Sasaki, ein Mädchen, das erst zwei Jahre alt war, als die Atombombe über seiner Heimatstadt explodierte. Sadako Sasaki gehörte zu den sog. »hibakusha«, wie man die Überlebenden der Katastrophe in Japan nennt. Sie starb 1955 an den Spätfolgen der atomaren Verstrahlung. Sie hatte Leukämie. Shinichi Tetsutani, der Besitzer des Dreirads, starb mit schweren Verbrennungen noch am Abend des 6. August 1945. Sein Vater, Nobuo Tetsutani, bestattete ihn zusammen mit seinen beiden Schwestern in seinem Garten – mitsamt dem Dreirad.[9]

Erst als das Museum zur Erinnerung an das schreckliche Ereignis gebaut und 1955 eröffnet wurde, grub er seinen Sohn aus, bestattete ihn angemessen auf einem Friedhof und übergab das Dreirad seines Jungen dem Museum als Exponat. Das Dreirad steht insofern nicht nur für das Leid des unbeteiligten kleinen Jungen und seiner Familie, sondern auch für das Leid der japanischen Zivilbevölkerung insgesamt.

Meine dritte Frage lautet: Was können wir aus einem solchen Gegenstand über Geschichte lernen bzw. was hat die ganze Sache mit uns zu tun? Die Geschichte des japanischen Jungen macht deutlich, dass Geschichte uns einerseits etwas angeht. Sie wird erinnert, bewahrt, kulturell überformt und vielleicht sogar Teil des kollektiven Gedächtnisses. Andererseits geht sie aber auch gnadenlos über Menschen hinweg. Das wird in der Geschichtsdidaktik und im Geschichtsunterricht zu selten thematisiert.

Das heißt: Wir können das, was von Menschen an Menschen geschieht, nicht interesselos betrachten und zu unserem Alltag übergehen. Auch wenn wir scheinbar unbeteiligt sind und keine Verantwortung für das tragen, was geschehen ist, sind wir unter Umständen betroffen oder können betroffen sein. Die »große« Geschichte wirkt sich fraglos auch auf unser aller Leben aus. Wir können uns ihr nicht entziehen. Nicht selten kristallisiert sie sich in kleinen individuellen Schicksalen. Menschen sterben, Menschen werden vermisst, Menschen gehen verloren.

Wir haben uns als Historikerinnen und Historiker daran gewöhnt, dass das so ist. Es ist etwas anderes, solche Dinge in wissenschaftlichen historischen Abhandlungen nachzulesen als ihnen konkret über einen Gegenstand zu begegnen. Shinichi Tetsutani hat sich noch nicht für Geschichte interessiert. Er wollte nur Dreirad fahren (Abb. 2). Mit dem 6. August 1945 hatte er eigentlich nichts zu tun. Seine objektive Unschuld, wenn man das einmal so nennen will, hat ihm allerdings nicht geholfen.

---

9 Vgl. den Artikel in der japanischen Zeitung »The Mainichi. Japan's National Daily since 1922«: https://mainichi.jp/english/articles/20180806/p2a/00m/0na/020000c (aufgerufen am 17. Juli 2019).

Abb. 2: Shinichi Tetsutani und seine Schwester vor dem 6. August 1945



Photographie: Thomas Martin Buck

Er wurde trotzdem zum Opfer politisch-historischer Zusammenhänge, die er noch gar nicht verstehen konnte und die wir heute wissenschaftlich abstrakt als »Pazifischen Krieg« abhandeln. Mit dieser historischen Einordnung verlassen wir die persönliche Ebene und sind auf einer allgemeinen »historischen« Ebene angelangt, deren Aufgabe nun darin bestünde, analytisch zu erklären, was man eigentlich nicht erklären kann, nämlich, warum der kleine Junge sterben musste, obwohl er mit all dem, was damals passierte, nicht mehr zu tun hatte, als dass er eben ein kleiner japanischer Junge war und Japan mit Amerika seit 1941 im Krieg stand.

Das heißt: Die »große« und die »kleine« Geschichte sind unaufhebbar verwoben. Sie lassen sich nicht trennen. Man müsste jetzt historisch über die jüngere japanische Geschichte, über die Öffnung Japans 1853, über die Meiji-Restauration 1868, über die Kriege gegen China und gegen Russland, über die Besetzung der Mandschurei, den Austritt aus dem Völkerbund, den japanisch-chinesischen Konflikt, das Massaker von Nanking, den Dreimächtepakt mit Deutschland und Italien, Pearl Harbor, den Kriegseintritt der USA, den Verlauf des Zweiten Weltkrieges, den Kampf um Okinawa, den Tod Roosevelts, den neuen amerikanischen Präsidenten Harry S. Truman und die Potsdamer Konferenz sprechen, um zu verstehen, wie es zum 6. August 1945 kommen konnte.

Wenn wir so denken, also explizit historisch denken, verlassen wir das konkrete Ding und seinen polysemantischen Charakter. Es verliert seine Kontur und Bedeutung. Der historische Kreis öffnet sich. Die Zusammenhänge werden klar. Es wird plötzlich erklärbar, was eigentlich unerklärbar ist. Man sieht: Es kommt auf die Perspektive an, unter der man Vergangenheit und Geschichte betrachtet. Wir wissen heute mehr, als der Junge an diesem Augustmorgen des Jahres 1945 wissen konnte. Aus der Perspektive des Historikers ist der Tod des kleinen Jungen erklärbar. Er hatte eine Vorgeschichte, er hatte eine Ursache, er gehört in einen Zusammenhang.

Ja, noch schlimmer, sein Tod ist unerheblich, da noch 200.000-300.000 andere Menschen an diesem Augustmorgen des Jahres 1945 gestorben sind. Und nicht nur das: Über der Hafenstadt Nagasaki wurde am 9. August noch eine zweite Atombombe abgeworfen – ebenfalls mit verheerenden Folgen für die Menschen, die dort lebten und wohnten.[10]

Diese Geschichte kann man in vielen Büchern und historischen Abhandlungen ausführlich nachlesen. Man kann sie selbstverständlich auch an der Schule und Hochschule unterrichten. Sie trägt aber eher wenig zum Verständnis unseres historischen Exponats bei. Denn es geht hier ja nicht um die möglichst rationale und wissenschaftliche Erklärung der modernen Geschichte Japans, sondern darum, wie man die Geschichte vom Abwurf der ersten Atombombe für andere – und vor allem für Kinder und Jugendliche – erklärbar, erzählbar und nachvollziehbar macht.

Dieser Perspektivenwechsel ist wichtig. Es ist ein anderer Blick, ein anderer Zugriff, eine andere Methode nötig. Denn in der Geschichte des Pazifikkrieges, wie wir sie eventuell unterrichten, spielen Shinichi Tetsutani und sein Dreirad selbstverständlich keine Rolle. Er ist ein Opfer unter vielen. Trotzdem steht sein Dreirad völlig zu Recht, wie ich meine, im »Peace Memorial Museum« in Hiroshima. Denn es erinnert uns an etwas, das wir bei unserer Arbeit an der Vergangenheit gerne

10 Auch in Nagasaki gibt es wie in Hiroshima ein Atombombenmuseum, genannt: Nagasaki National Peace Memorial Hall for the Atomic Bomb Victims. Vgl. Nagasaki. Voices of the A-Bomb Survivors, Nagasaki 2016.

ausblenden, aber nicht vergessen sollten: Menschliches Handeln, wenn es kriegerisch ist, fordert Opfer.

5. Shin's Tricycle im Geschichtsunterricht der Schule

Das heißt: Shinichi Tetsutani und sein Dreirad können im Geschichtsunterricht der Schule durchaus eine wichtige Rolle spielen. Ich wage sogar die These, das »Shin's Tricycle«, wie es in einem Kinderbuch genannt wird, als Museumsexponat einen Zugang zu einem besonders wichtigen, im deutschen und europäischen Geschichtsunterricht leider unterbelichteten Aspekt des Zweiten Weltkrieges erschließt[11], der uns, wollten wir ihn nur analytisch-rational erklären, wohl verschlossen und versperrt bliebe. Ich versuche, was ich meine, näher zu erklären.

Das Dreirad steht – und das ist die *erste* Ebene – als Symbol zunächst für einen bestimmten Abschnitt des menschlichen Lebens. Jeder kennt das Gefährt. Jeder hat es benutzt. Jeder ist schon einmal Dreirad gefahren. Es ist zudem ein Spielzeug, mit dem sich für jeden Menschen bestimmte Gefühle, Emotionen und Erinnerungen aus seiner Jugend verbinden.

Das heißt: Jede und jeder – und das wäre die *zweite* Ebene – hat einen unmittelbaren Zugang zu dem Gegenstand, der hier – und das unterscheidet ihn von einem gewöhnlichen, beliebigen Dreirad – als Museumsexponat allerdings zur authentischen Sachquelle wird, die stellvertretend für einen Jungen steht.

Das Dreirad steht mithin nicht als beliebiger historischer Sachüberrest im Friedensmuseum. Es steht – und das wäre die *dritte* Ebene –, wie aus den begleitenden Photographien hervorgeht, für ein Menschenleben. Das wird jedem sofort klar, wenn er das Objekt sieht. Und hieraus schöpft die Quelle ihr Sinnpotential. Das Exponat steht für einen Menschen, dessen junges Leben durch eine Bombe ausgelöscht wurde, die zynischerweise auch noch »Little Boy« hieß.

Schließlich – und das wäre die *vierte* Ebene – ist das Dreirad im übertragenen Sinne auch ein »Dingsymbol« für das Leid, das Menschen anderen Menschen antun, in der Geschichte immer wieder angetan haben und wohl auch immer wieder antun werden[12]. Es braucht hier nicht viel Überlegung, um hier aus deutscher und europäischer Perspektive vergleichbare Verbrechen in unserer jüngeren und jüngsten Geschichte anzuführen.

---

11 Vgl. zum Thema »Hiroshima lehren« den entsprechenden Abschnitt in: Florian Coulmas: Hiroshima. Geschichte und Nachgeschichte. München 2010, S. 87-98.

12 Seltsamerweise musste ich in diesem Zusammenhang immer an den »Schüdderump« denken, eine hölzerne Totenbahre auf Rädern, die dem gleichnamigen Roman von Wilhelm Raabe aus dem Jahr 1869 seinen Titel gegeben hat. Der »Schüdderump« ist ebenfalls ein Dingsymbol, das den Leser subtil durch den ganzen Raum begleitet und den Menschen an seine Kontingenz erinnert.

Zuletzt führt uns das Dreirad – und das wäre die *fünfte* Ebene – an das narrative Ende der Geschichte. Seine physische Präsenz im Museum macht ein Geschehen fassbar, das uns andernfalls unfassbar bliebe.

Es gibt keine rationale Narration, die aus dem, was am 6. August 1945 in Hiroshima und am 9. August 1945 in Nagasaki geschah, im Nachhinein eine sinnstiftende historische Erzählung machen könnte. Der historiographische Zugriff versagt, weil er narrativ Sinn stiften will, wo es keinen gibt und keinen geben kann.

Die Dignität des Exponats liegt in seinem Zeugnischarakter, seiner Authentizität, seiner Wahrhaftigkeit, seiner repräsentativen Stellvertreterfunktion, die vor- und außerrational bleiben muss, um jene Wirkung zu erzielen, die Menschen veranlasst, über sich und ihre ebenso unentwirrbare wie unaufhebbare Verwobenheit in die Universalgeschichte nachzudenken.

Das offenkundig destruierte und geschundene Objekt steht in gewisser Hinsicht für all jene, die schuldlos aus der Geschichte verschwinden und zu namenlosen Opfern werden, ohne je wieder in irgendeinem Narrativ Erwähnung zu finden. Max Horkheimer und Theodor W. Adorno haben in der »Dialektik der Aufklärung« einmal von der Urangst des Menschen, namenlos zu werden, gesprochen[13]. Shinichi Tetsutani wäre ohne das Dreirad als »Relikt« namenlos.

Zahlen, Daten, Fakten, wie wir sie im älteren Geschichtsunterricht haben lernen müssen, sagen uns nicht viel, ein toter Junge und sein Spielzeug aber sagen uns durchaus etwas. Nur noch ein Gegenstand, ein Dreirad, ein Relikt erinnert heute an ihn. Das Ding berührt uns, von ihm geht eine »emotional-auratische Faszination« aus[14], weil es uns eine Geschichte erzählen will, die der Junge nicht mehr erzählen kann.

Die von dem Gegenstand ausgehende Kraft war in *meinem* persönlichen Fall jedenfalls so stark, dass er mich als Mediävisten veranlasst hat, mich mit einem außereuropäischen Teil der modernen Geschichte der Welt näher zu beschäftigen. Das Beispiel zeigt, dass Dinge tatsächlich »Akteure« sein können, obwohl sie es im eigentlichen Sinne des Wortes nicht sind. Es zeigt, dass Mensch und Objekt in diesem Fall zusammengedacht werden müssen.

Dass es nicht nur mir, sondern auch anderen Menschen angesichts dieses Gegenstandes so erging, zeigt das Kinderbuch »Shin's Tricycle« von Tatsuharu Kodama, das 1992 erstmals in japanischer, 1995 in englischer Sprache erschien.[15]

---

13 Vgl. Max Horkheimer/Theodor W. Adorno: Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente. 16. Aufl. Frankfurt a.M. 2006, S. 37: »Die älteste Angst geht in Erfüllung, die vor dem Verlust des eignen Namens«.

14 Vgl. Heese (Anm. 4), S. 18.

15 Vgl. den Artikel »Shin´s Tricycle« auf Wikipedia: https://en.wikipedia.org/wiki/Shin %27s_Tricycle (aufgerufen am 16.7.2019).

6. Resümee

Was ich im Rahmen dieses Beitrages leider nicht erörtern kann, weil es außerhalb des Gegenstandbereiches liegt und zu weit führen würde, aber gleichwohl wichtig wäre, ist die wissenschaftlich viel behandelte Frage, ob der Abwurf der Bombe militärisch überhaupt notwendig war. Denn wenn der Abwurf militärisch tatsächlich notwendig war, hätte das Opfer, das die vielen unschuldigen Menschen gebracht haben, in gewisser Hinsicht einen »Sinn« gehabt.

Doch der Stand der diesbezüglichen wissenschaftlichen Forschung ist kontrovers und geht teilweise in eine andere Richtung. Der amerikanische Historiker Gar Alperovitz sprach 1965 diesbezüglich sogar vom »Hiroshima-Mythos«.[16] Das heißt nicht, dass Japan an der Entwicklung, die zum 6. und 9. August 1945 führte, unschuldig war. Japans Schuld ist unbestritten und soll hier in keiner Weise relativiert werden. Aber es heißt, dass es nicht wahr ist, dass die Atombombe eingesetzt wurde, weil nur so Millionen von Menschen vor dem Tod bewahrt werden konnten.

Was uns *Deutsche* an dieser Sache jedoch zutiefst nachdenklich stimmen sollte, ist zweierlei: 1.) Vielleicht hat uns die relativ frühe Kapitulation vor einem Abwurf der Bombe auf Mannheim oder Berlin bewahrt, und 2.) der Befehl zum Einsatz der neuen Waffe wurde von Präsident Harry S. Truman im Haus Erlenkamp in Potsdam (im Rahmen der sog. »Potsdamer Konferenz«), also in Deutschland, gegeben.

Wäre das sog. Manhattan-Project, ein militärisches Forschungsprojekt zur Entwicklung von Atomwaffen, früher erfolgreich gewesen oder hätte Deutschland – wie etwa Japan – nicht schon am 8. Mai 1945, sondern einige Monate später kapituliert, hätte es eventuell ein deutsches Hiroshima und ein deutsches Nagasaki geben können.

Die »kleine« Geschichte des japanischen Jungen Shinichi Tetsutani, die ich hier zumindest im Ansatz erzählen wollte, ist uns also näher, als man zunächst meinen könnte – ein Grund mehr, sich in der deutschen Geschichtswissenschaft und vor allem auch in der deutschen Geschichtsdidaktik mehr mit Japan, seiner Kultur und seiner jüngeren Geschichte zu beschäftigen.

---

16 Vgl. Gar Alperovitz: Atomic Diplomacy. Hiroshima and Potsdam. The Use of the Atomic Bomb and the American Confrontation with Soviet Power. New York 1965, Rev. ed., London 1994; Ders.: Hiroshima. Die Entscheidung für den Abwurf der Bombe. Aus dem Amerikanischen von Jürgen Bauer. Hamburg 1995.

Absockeln als Chance für das historische Lernen im Museum

Das Potenzial der Kulturtechnikforschung für die Ausbildung narrativer Kompetenzen

Britta Hochkirchen

Das Bauhaus feierte 2019 sein 100-jähriges Jubiläum. Der deutschen Kunstschule, mit der noch heute eine spezifische Stilrichtung der Gestaltung verbunden wird, wurden deshalb in diesem Jahr zahlreiche Ausstellungen gewidmet, unter anderem auch ein Museumsneubau: in Weimar nämlich, wo Walter Gropius das Bauhaus 1919 gegründet hatte. Weimar rühmt sich als »Geburtsstadt« der berühmten deutschen Kunstschule und bewirbt das neue Bauhaus-Museum deshalb quasi symbolhaft mit der berühmten Wiege von Peter Keler (Abb. 1): »Das Bauhaus kommt aus Weimar«. Das berühmte Bauhaus-Möbel wird hier werbeträchtig eingesetzt für die Idee eines Anfangs – des Anfangs einer Kunsthochschule und wohl auch einer neuen Idee von Gesellschaft und Erziehung in der Stadt der Klassik.

Im Bauhaus-Museum ist die Wiege von Peter Keler auch das erste Exponat, das die Ausstellungssektion »Experiment« eröffnet. Die Wiege aus dem Jahr 1922 wird hier kuratorisch nicht nur symbolisch für die »Wiegenjahre« des Bauhauses eingesetzt, sondern steht auch aufgrund seiner spezifischen Konstruktion exemplarisch für die Frühphase der Kunstschule ein, in der die enge Verbindung zum Handwerk in den Vorkursen im Zentrum stand:[1] Die Wiege ist mit den Maßen 92 x 92 x 98 cm ziemlich groß, sie ist aus Holz gefertigt und farbig gefasst (Abb. 2).

1 Vgl. für die Lehre am Bauhaus Rainer Wick: Bauhaus Pädagogik. Köln 1982. Experiment Bauhaus. Das Bauhaus-Archiv Berlin (West) zu Gast im Bauhaus Dessau (Ausst.-Kat. Dessau, Bauhaus). Hg. von Magdalena Droste/Jeannine Fiedler. Berlin 1988. Silvia Verena Schmidt: Experiment und Methode. Unterricht am Bauhaus. In: Das Bauhaus. Gestaltung für ein modernes Leben (Ausst.-Kat. Ahlen, Kunst-Museum). Hg. von Burkhard Leismann. Köln 1993, S. 65-90. Vgl. jüngst auch die Beiträge im Ausstellungskatalog original bauhaus. Hg. von Nina Wiedemeyer. München 2019, sowie das Begleitbuch original bauhaus. Übungsbuch. Hg. von Nina Wiedemeyer und Friederike Holländer. München 2019.

Abb. 1: Werbebanner neben dem Bauhaus-Museum Weimar, Mai 2019



Durch ihre Positionierung im Ausstellungsaum ist sie von allen Seiten sichtbar: Sieht man zuerst – den Ausstellungsraum betretend – nur das gelbe Dreieck und den blauen Kreis (Abb. 3) so wird beim Umrunden das rote Quadrat sichtbar (Abb. 4).

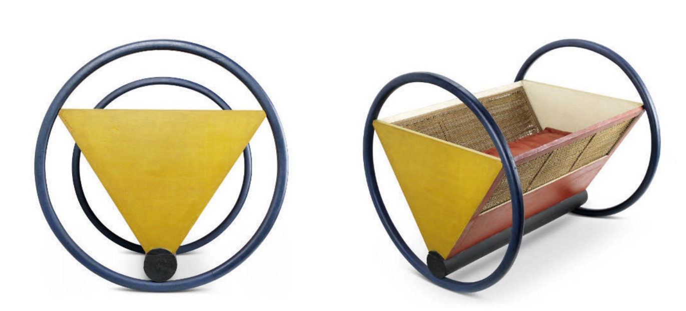
Keler hatte sich an der Farbenlehre Wassily Kandinskys orientiert und die Grundfarben mit den geometrischen Grundformen Quadrat, Kreis sowie Dreieck kombiniert und jeweils paarweise zugeordnet.[2] Beim näheren Herantreten fällt auch die gewebte Einlage – eine Zusammenarbeit mit der Webereiwerkstatt – auf. Keler hat die Reduktion auf die Grundformen und -farben, gleichzeitig aber

2 Kelers Reduktion bei der Konstruktion der Wiege auf die Grundformen und -farben wird immer wieder auf die Stationen seiner Ausbildung am Bauhaus bezogen: Nach einem Vorkurs bei Johannes Itten hatte er die Klasse für Wandmalerei bei Kandinsky besucht. Darüber hinaus sei Keler aber auch vom Konstruktivismus der Künstlergruppe De Stijl beeinflusst gewesen. Vgl. dazu Horst Dauer: Vielseitigkeit, die das Bauhaus erstrebte. Zum Werk von Peter

Abb. 2: Peter Keler, Wiege, 1922, Holz, farbig gefasst, 92 x 92 x 98 cm, Klassik Stiftung Weimar, Bauhaus-Museum



Abb. 3 und 4: Peter Keler, Wiege, 1922, Holz, farbig gefasst, 92 x 92 x 98 cm, Klassik Stiftung Weimar, Bauhaus-Museum



Keler. In: Bildende Kunst 1979, S. 540-542, hier S. 542. Siehe dazu außerdem den Eintrag im Katalog Das Bauhaus kommt aus Weimar (Ausst.-Kat. Weimar, Bauhaus-Museum, Goethe Nationalmuseum, Neues Museum, Schiller Museum, Oberlichtsaal im Hauptgebäude der Bauhaus-Universität und Haus Am Horn). Hg. von Ute Ackermann und Ulrike Bestgen. Berlin 2009, S. 129.

unterschiedlichste Materialien (aus verschiedenen Werkstätten) in die Konstruktion des Möbels aufgenommen und im Äußeren der Wiege sichtbar werden lassen:[3] Auffällig ist, dass die einzelnen Formen und Farben additiv nebeneinanderstehen, sie gehen nicht ineinander über. Das heißt der Konstruktionscharakter, aber auch die ›einfache‹ handwerkliche Form bleiben für die Betrachter*in erkennbar.

In der Ausstellung im Bauhaus-Museum in Weimar steht die Wiege leicht aufgesockelt auf einem Stahlpodest mit gläserner Haube, die dem konservatorischen Schutz geschuldet ist. Mit der gläsernen Haube bildet die Keler-Wiege zwar den – auch durch die Größendimensionen markierten – Beginn in der räumlichen Abfolge der Exponate, jedoch wird das Ensemble gleichzeitig Teil einer Reihung von Vitrinengehäusen, die im Ausstellungsraum aufeinander folgen und andere gestalterische »Experimente« der frühen Weimarer Jahre schützen. Am Beginn der Ausstellung und der Reihung platziert, wird sie kuratorisch als Markierung eines Anfangs genutzt: einerseits als Symbol für die Eröffnung der Reformschule, die 1919 als »Staatliches Bauhaus« von Walter Gropius in Weimar gegründet wurde,[4] andererseits als Eröffnung des Ausstellungsnarrativs, das sich von der Wiege des Experiments über zwei Etagen bis hin zu den drei großen ›Meistern‹ – den Direktoren Walter Gropius, Hannes Meyer und Ludwig Mies von der Rohe – im Sinne einer klassischen, linearen und mithin teleologischen Modernisierungserzählung, ja einer Entwicklungs- und Fortschrittsgeschichte, verstehen lässt. Die Wiege steht dabei symbolisch für den Anfangs- und Ausgangspunkt – schlichtweg als Ursprung –einer bestimmten Form, Gestaltung zu denken: nämlich des »Bauhausstils«. Der Wandtext im Erdgeschoss des Museums betont ebenfalls dieses die Ausstellung durchziehende lineare Ursprungsnarrativ: »Willkommen im Bauhaus-Museum Weimar. Weimar ist die Wiege des Bauhauses. Viele Ideen der weltweit wichtigsten Gestaltungsschule des 20. Jahrhunderts entstanden hier im Zeitraum von 1919 bis 1925. Später wurden sie an den nachfolgenden Wirkungsstätten in Dessau und Berlin weiterentwickelt.«[5] Für ein solches kuratorisches Narrativ des Ursprungs scheint die auf Grundformen reduzierte Wiege als Symbol der Geburt

---

3 Anhand der am Boden des Podests angebrachten Beschriftung der Keler-Wiege ist diese Materialfülle und Heterogenität – bei gleichzeitiger Reduktion auf die Grundformen – nachzuvollziehen: »Eiche, Nussbaum, Plattenmaterial, farbig gefasst; Metall; Bastfasern, Flachs (?), Jute; Matratze: Baumwolle, Hanf; Heu.«

4 Vgl. dazu die Beiträge in dem Ausst.-Kat. Das Bauhaus kommt aus Weimar (Anm. 2); für die Keler-Wiege siehe S. 132. Siehe dazu auch: Andreas Bossmann/Wolfgang Thöner: Das Bauhaus 1919 bis 1933. Ursprünge und Vorgeschichte des Bauhauses. In: Das Bauhaus. Gestaltung für ein modernes Leben (Ausst.-Kat. Ahlen, Kunst-Museum). Hg. von Burkhard Leismann. Köln 1993, S. 15-26.

5 Das Zitat ist dem Wandtext im Erdgeschoss des Bauhaus-Museum Weimar entnommen, wie er im Mai 2019 zu sehen war.

als Ausgangspunkt besonders geeignet. Die kuratorische Präsentationsweise – die starke Isolation unter einer Glashaube[6] – verdeutlicht die Vorstellung eines Ursprungs des als autonom verstandenen Objektes, das den Anfang des Bauhaus symbolisiert und als Beginn einer Reihe von »Experimenten« und damit einer Entwicklung zu verstehen ist.

Fragt man nach der historischen Einsicht, die sich aus der kuratorischen Präsentationsweise der Keler-Wiege im Bauhaus-Museum ergibt, ist man unmittelbar bei einer einfachen, linearen Entwicklungsgeschichte der Moderne und der Vorstellung, dass ein Möbel wie diese Wiege ein autonomes Kunstwerk sei. Unter historischem Lernen kann – nach Jörg van Norden – die Aneignung narrativer Kompetenz verstanden werden, Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft miteinander zu verknüpfen bzw. diese Verknüpfung in gängigen Narrativen zu hinterfragen und für Herausforderungen der Gegenwart nutzbar zu machen.[7] Doch muss es vor dem Hintergrund eines solchen Kompetenzverständnisses von historischem Lernen nicht auch ein Anliegen sein, Ursprungsnarrative und einseitig verstandene Handlungsmacht sowie Begründungszusammenhänge zu unterlaufen bzw. alternative narrative Strategien und Praktiken aufzuzeigen und einzuüben? Sollte man im Rahmen des historischen Lernens nicht generell dafür sensibilisieren, einfache »Erklärungsmuster« und »Ursachensetzungen« stärker zu differenzieren bzw. zu hinterfragen?[8] Das hieße auch, dass historisches Lernen am außerschulischen Lernort wie dem Museum darauf zielen könnte, andere zeitliche Relationen als lineare Entwicklungen zu befördern und kritische Distanz gegenüber den verschiedenen Formen relationaler Narrative zu ermöglichen.

Theoretische Ansätze wie die Akteur-Netzwerk-Theorie oder die Kulturtechnikforschung, die in besonderem Maße die Materialität von Kultur in den Blick nehmen, bieten einen interessanten Ausgangspunkt, über historisches Lernen im Museum anhand von Objekten und die Relationalität unterschiedlicher Zeitdimensionen nachzudenken. Denn die genannten Theorien vereint, dass sie sich dezidiert gegen Ursprungs- und lineare Entwicklungsnarrative wenden, indem sie die Vorstellung, es gebe autonom handelnde menschliche Subjekte, aber auch einen rein intentionalen Handlungsbegriff hinterfragen.

---

6 Das konservatorische Anliegen ist nachvollziehbar.

7 Jörg van Norden: Geschichte ist Zeit. Historisches Denken zwischen Kairos und Chronos – theoretisch, pragmatisch, empirisch. Berlin u.a. 2014. Van Norden betont in seiner Studie, dass »Zeit- und narrative Kompetenz […] untrennbar miteinander verbunden sind« (S. 3). Zeitkompetenzen und mithin narrative Kompetenzen sollten deshalb im Geschichtsunterricht im Sinne eines historischen Lernens besonders gefördert werden. Hierfür legt van Norden in seiner Studie Lehr- und Lernprozesse dar, die diese Kompetenzen vermitteln.

8 Thomas Hensel/Jens Schröter: Die Akteur-Netzwerk-Theorie als Herausforderung der Kunstwissenschaft. Eine Einleitung. In: Zeitschrift für Ästhetik und Allgemeine Kunstwissenschaft 57 (2012), H. 1, Schwerpunkt: Akteur-Netzwerk-Theorie, S. 5-18, hier S. 6.

Im Folgenden möchte ich auf der Basis der Kulturtechnikforschung, wie sie vor allem von Erhard Schüttpelz und Bernhard Siegert geprägt wurde,[9] erläutern, welche Potenziale, aber auch Herausforderungen das Theoriefeld des ›New Materialism‹[10] für die Geschichtswissenschaften und insbesondere die Geschichtsdidaktik – auch am außerschulischen Lernort Museum – mit sich bringt.

Der Frage nach der spezifischen Leistung des ›New Materialism‹ für das historische Lernen werde ich in zwei Schritten nachgehen: Erstens möchte ich aufzeigen, inwiefern es die von der Kulturtechnikforschung ins Zentrum gestellte Frage nach den (rekursiven) Operationsketten ermöglicht, lineare Zeitvorstellungen und Narrative aufzubrechen und – wie ich darlegen möchte – ein relationales Zeitverständnis zu ermöglichen. Letzteres bietet für das historische Lernen in Hinblick auf die Verquickung unterschiedlicher Zeiten innerhalb der materiellen Kultur eine Chance, narrative Kompetenz zu fördern. Deshalb werde ich in einem zweiten Schritt ausgehend von der Keler-Wiege darlegen, inwiefern vor dem Hintergrund der Kulturtechnikforschung materielle Kultur anders als nur symbolisch beschreibbar wird bzw. gängige Ursprungsnarrative dekonstruiert werden können. Dabei wird es wichtig sein zu betonen, welche kuratorischen und didaktischen Praktiken nötig sind, um diese Frageperspektive der Kulturtechnikforschung im Ausstellungs- oder Vermittlungsraum überhaupt erst zu ermöglichen.

I. (Temporale) Prämissen der Kulturtechnikforschung

Die Theorien des ›New Materialism‹, allen voran Bruno Latours Akteur-Netzwerk-Theorie, aber auch die Kulturtechnikforschung, verstehen unter dem Sozialen nicht allein das Zusammenleben und -wirken von Menschen, sondern verbinden menschliche und nichtmenschliche Objekte zu Netzwerken.[11] Handlungen bzw. Veränderungen, ja historischer Wandel, werden nur wechselseitig innerhalb von Netzwerken und als Assoziationen zwischen Akteuren und Aktanten hervorgebracht. Handlungen sind vor diesem Hintergrund nicht als mit einem fixen Zeitpunkt des Anfangs und des Endes intendiert zu verstehen, sondern treten als performative Akte – durchaus auch kontingent – hervor. Statt auf

9 Vgl. für einen weiteren Blick auf Kulturtechnikforschung Sybille Krämer/Horst Bredekamp (Hg.): Bild – Schrift – Zahl. 2. Aufl. München 2009.

10 Vgl. zur Begriffsprägung und zur ›neuen‹ Ausrichtung dieses Theoriefeldes: Andreas Folkers: Was ist neu am neuen Materialismus? – Von der Praxis zum Ereignis. In: Tobias Goll/Daniel Keil/Thomas Telios (Hg.): Critical Matter. Diskussionen eines neuen Materialismus. Edition Assemblage. Münster 2013, S. 16-33.

11 Bruno Latour: Das Parlament der Dinge. Für eine politische Ökologie. Aus dem Französischen von Gustav Roßler. Frankfurt a.M. 2010. Vgl. hierfür auch den Aufsatz von Christina Antenhofer in diesem Band.

distinkte und zeitlich fixierte Subjekte und Repräsentationen[12] setzt Latour mit seiner Akteur-Netzwerk-Theorie den Fokus auf die relationalen Beziehungen und Wechselverhältnisse zwischen unterschiedlichen Akteuren und Aktanten, die in prozessualen Praktiken eingebunden sind.[13] Diese Praktiken sind gekennzeichnet durch ihre Dauer, nicht durch einen spezifischen Zeitpunkt. Die theoretischen Prämissen, die zu großen Teilen auch in die Kulturtechnikforschung aufgenommen werden, stehen in einem starken Kontrast zu den meisten musealen Präsentationen, wie wir sie auch im Bauhaus-Museum in Weimar finden: Denn im Ausstellungsraum werden das Subjekt Keler, die Wiege als Repräsentation für die experimentelle Bauhaus-Schule und das Jahr 1922 als distinkte und fixe Größen eingeführt, die am Objekt ›abgelesen‹ werden sollen.[14]

So wie die Akteur-Netzwerk-Theorie (nach Latour) begreift sich auch die Kulturtechnikforschung als eine »antireduktionistische Heuristik«, d.h. konventionelle Erklärungsmuster und Plots – z.B., dass ein Subjekt etwas autonom aus sich heraus geschaffen hat – sollen vermieden bzw. sogar unterlaufen werden.[15] Damit richtet sich die Kulturtechnikforschung auch gegen Weltdeutungen und Geschichtsnarrative, die Handlungsmacht (*agency*) einseitig kausal und temporal begründen. Der Kulturtechnikforschung kommt es darauf an, Handlungsmacht im Hinblick auf ihre spezifischen Konstellationen und sogenannten ›Operationsketten‹ zu untersuchen. Das heißt, Handlungsmacht eröffnet sich aus einer relationalen Konstellation, die eben gerade nicht der linearen Logik folgt, der Künstler/Autor/Gestalter baue eine Wiege und diese symbolisiere den Beginn. Erhard Schüttpelz hat dargelegt, dass eine solche Linearität zugunsten eines zirkulären und vor allem rekursiven Verständnisses von Handlungsmacht aufgelöst werden soll.[16] Damit hinterfragt der Ansatz der Kulturtechnikforschung kausale Abfolgen und temporale Linearität.

Dass dies auch Auswirkungen auf die Narration, auf die Verbindung von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft und ihre kausale Beziehung hat, wird von der Kulturtechnikforschung weniger explizit betont. Ich sehe allerdings gerade hier

---

12 Vgl. dazu Karen Barads Kritik: »Der Repräsentationalismus hält den Begriff der Trennung für grundlegend. Er trennt die Welt in die ontologisch disjunkten Bereiche von Wörtern und Dingen […]«. Karen Barad: Agentieller Realismus. Berlin 2012, S. 15.

13 Vgl. dazu auch den Beitrag von Christina Antenhofer in diesem Band.

14 In ähnlicher Weise beschreibt Krzystof Pomian Museumsobjekte, also Exponate, als Semiophoren, »*Gegenstände ohne Nützlichkeit* im eben präzisierten Sinn, sondern Gegenstände, die das Unsichtbare repräsentieren, das heißt die mit einer *Bedeutung* versehen sind«. Krzysztof Pomian: Der Ursprung des Museums. Vom Sammeln. Aus dem Französischen von Gustav Roßler. Berlin 1986, S. 50. Eine solche Konzeption steht konträr zu den Prämissen der Kulturtechnikforschung, wie weiter unten zu zeigen sein wird.

15 Vgl. Hensel/Schröter (Anm. 8), S. 6, mit Bezug auf Erhard Schüttpelz.

16 Erhard Schüttpelz: Die medienanthropologische Kehre der Kulturtechniken. In: Archiv für Mediengeschichte 6 (2006), S. 87-110.

Potenzial für historisches Lernen: Es besteht unter anderem darin, temporale Beziehungen anders als rein linear zu begründen.

Indem die Kulturtechnikforschung die Beziehung zwischen Menschen, Artefakten und Symbolen untersucht,[17] nimmt sie an, dass sich diese Wechselverhältnisse in Form von Rekursionen und Wiederholungen auswirken.[18] Sie geht davon aus, dass es das Artefakt oder den Akteur *per se* – also folglich als »ontologische Entitäten« – nicht gibt, sondern diese immer nur in der Beziehung zueinander und in eine Handlung verstrickt hervorgebracht werden.[19] Das heißt eben auch, dass eine Handlung nicht auf ein einzelnes, distinkt verstandenes Subjekt rückgeführt werden kann:

> »Das Menschsein und die damit üblicherweise verbundene Zuschreibung von Handlungsmacht sind in dieser Beziehung nicht immer schon gegeben, sondern werden durch Kulturtechniken allererst konstituiert. Kulturtechniken vergönnen in diesem Sinne auch das Menschsein oder das Nichtmenschsein der Akteure; sie legen aber umgekehrt auch offen, in welchem Maße der menschliche Akteur immer schon auf das technische Objekt hin dezentriert ist, das heißt, sie verweisen auf eine Welt des Symbolischen, die die Welt der Maschine ist.«[20]

Dieser »Verstrickung« und relationalen Handlungsmacht nachzugehen, ist das erklärte Ziel der Kulturtechnikforschung.[21] Es wird folglich nicht nach dem Objekt gefragt, sondern nach den Operationsketten, die das Objekt als solches erst (und immer wieder) hervorbringen. Der Fokus, den die Kulturtechnikforschung auf die »Operationsketten« legt, wird von Erhard Schüttpelz noch dahingehend zugespitzt, dass eine solche Operationskette nicht linear einseitig zu verstehen ist: Nicht der Mensch macht in verschiedenen Schritten und mit verschiedenen Werkzeugen ein Objekt wie z.B. eine Kinderwiege.[22] Vielmehr seien in Operationsketten immer materielle Artefakte, Personen und Zeichen aufeinander verwiesen und bilden sich gegenseitig heraus. Nur in der wechselseitigen Bezogenheit, also im Wandel aller drei Konstituenten, lasse sich eine Veränderung hervorbringen; oder

---

17 Vgl. Harun Maye: Was ist eine Kulturtechnik? In: Zeitschrift für Medien- und Kulturforschung 1 (2010), Schwerpunkt: Kulturtechnik, S. 121-135, hier S. 127.

18 Vgl. Schüttpelz (Anm. 16), S. 91.

19 Vgl. Maye (Anm. 17), S. 127. Maye verweist auf dieses »Verstricktsein«. Vgl. dazu auch den ›Agentiellen Realismus‹ von Karen Barad, der das relationale Moment in ähnlicher Weise hervorhebt: »Die Welt wird nicht von Dingen bevölkert, die sich mehr oder weniger voneinander unterscheiden. Beziehungen hängen nicht von ihren Relata ab, sondern umgekehrt. Die Materie ist weder fest und gegeben noch das bloße Endergebnis verschiedener Prozesse.« Barad (Anm. 12), S. 14.

20 Bernhard Siegert: Türen. Zur Materialität des Symbolischen. In: Zeitschrift für Medien- und Kulturforschung 1 (2010), Schwerpunkt: Kulturtechnik, S. 151-170, hier S. 152.

21 Vgl. Schüttpelz (Anm. 16), S. 94.

22 Vgl. ebd., S. 97.

umgekehrt: Wenn sich eine Konstituente verändert, verändern sich die anderen auch. Schüttpelz hebt deshalb hervor, dass »keine einzige Technik […] nur auf einer der drei Größen (materielle Artefakte, Personen, Zeichen) [operiert]; jede Technik und Kulturtechnik operiert ständig unter Zuhilfenahme, aber auch durch Veränderung aller drei Größen«.[23] Was Schüttpelz hier als Grundverständnis der Kulturtechnikforschung beschreibt, ist ein relationales Verständnis von Kultur. Der Fokus der Forschung muss demnach auf der Frage der Relationalität, das heißt auf der Frage nach den Operationsketten und den ihnen zugrunde liegenden Praktiken liegen. Mit Blick auf die Praktiken und Relationen dieser Handlungsketten ist eine weitere wichtige Prämisse der Kulturtechnikforschung angesprochen, nämlich diejenige der Rekursion und Zirkularität. Nur in der Wiederholung und im Rückbezug auf vorangegangene Praktiken in der Verbindung zwischen materiellem Artefakt, Personen und Zeichen wird eine Kulturtechnik überhaupt erst ersichtlich – und demzufolge Artefakte, Personen und Zeichen als solche auch erst erkennbar. Schüttpelz fasst diese Grundannahme der Kulturtechnikforschung kurz als die »*Zyklisierung der technischen Herleitung von Zeichen, Personen und Artefakten*« zusammen.[24]

Es ist also keine lineare, teleologisch fundierte Abfolge, die die Operationskette charakterisiert, sondern sie ist durchsetzt von Zyklizität und Rekursion. Daraus entspringt – so möchte ich hier hervorheben – auch ein spezifisches Zeitgefüge, das die Kulturtechnikforschung unausgesprochen als spezifisches Verständnis von Zeit voraussetzt und das innerhalb des historischen Lernens im Sinne der Ausbildung narrativer Kompetenz nutzbar gemacht werden kann. Die Kulturtechnikforschung verneint mit ihrem Fokus auf Zyklizität und Rekursion nämlich nicht nur die lineare Entwicklung, die eine einfache Abfolge von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft zur Folge hätte, sondern sie verunmöglicht auch die Annahme einer einzigen, separierten und fixierten Form der Zeitlichkeit. So wie die Kulturtechnikforschung die Untersuchung der Wechselwirkung in der Operationskette zwischen materiellem Artefakt, Mensch und Zeichen zur Methode erklärt, so steckt darin gleichzeitig auch, wie ich behaupten möchte, ein relationales Verständnis von Zeit. Denn nicht nur die Zeit, die Gegenwart des materiellen Artefakts, sondern eben auch die Zeiten der anderen Größen, der Personen und der Zeichen, spielen in der stetigen Rekursion und Zyklizität des Netzwerks, das es zu untersuchen gilt, eine wichtige Rolle.

Diese der Kulturtechnikforschung zugrunde liegenden Annahmen zur relationalen Zeitlichkeit zeigen – wenn auch unausgesprochen – interessante Parallelen zu den Überlegungen des Geschichtstheoretikers Achim Landwehr, die dieser 2016 unter dem Titel »Die anwesende Abwesenheit der Vergangenheit« veröffentlicht

23 Ebd.
24 Ebd., S. 91.

hat. Es geht Landwehr vor allem darum, Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft nicht als separierte Einheiten zu verstehen, sondern diese in ihrer immer schon immanenten (und durchaus auch rekursiven) Bezüglichkeit zu verstehen. Er schlägt deshalb vor, den Relationen und Relationierungen unterschiedlicher Zeiten mehr Aufmerksamkeit zu schenken:

> »Ich möchte hingegen die Bedeutung von *Relationen* hervorheben, mit denen man nicht nur dualisierenden Argumentationsweisen entkommen kann, sondern mit denen sich vor allem die konstitutive Bedeutung solcher Bezugnahmen (nicht nur, aber gerade auch) im Bereich des Historischen verdeutlichen lässt. Als Kernstück meiner Argumentation hebe ich daher die *Chronoferenz* als diejenige Relationierung hervor, mit der anwesende und abwesende Zeiten gekoppelt, Vergangenheiten und Zukünfte mit Gegenwarten verknüpft werden können.«[25]

Der Blick auf die Chronoferenz gleicht – so möchte ich betonen – dem Anspruch der Kulturtechnikforschung, die Operationsketten und Praktiken in den Blick zu nehmen.[26] Landwehrs Fokus auf die Chronoferenz eröffnet einen Blick auf die Herstellung einer Zeit aus den Praktiken der (rekursiven) Bezugnahme auf andere Zeiten.

Verstehen wir historisches Lernen am außerschulischen Lernort mit dem Anspruch, narrative Kompetenz zu fördern, so hat die Kulturtechnikforschung das Potenzial, Zeiten auf andere Weise miteinander zu koppeln als nur in einer linearen, teleologisch ausgerichteten Weise. Ursprungnarrative sind mit dem rekursiven, zyklischen Modell, das der Kulturtechnikforschung unterliegt, nicht denkbar. Doch wie ließe sich dieses Potenzial der Kulturtechnikforschung, andere Kopplungen der Zeiten vorzunehmen, am außerschulischen Lernort Museum nutzbar

25 Achim Landwehr: Die anwesende Abwesenheit der Vergangenheit. Essay zur Geschichtstheorie. Frankfurt a.M. 2016, S. 28. Vgl. zur Kritik an tradierten Ordnungen und Hierarchisierungen der Zeiten: Achim Landwehr: Von der ›Gleichzeitigkeit des Ungleichzeitigen‹. In: Historische Zeitschrift 295 (2012), H. 1, S. 1-34.

26 Interessanterweise verweist Landwehr selbst auf die Kulturtechnik des Schreibens, die er als Begründung für die Vorherrschaft linearer Zeitvorstellung heranzieht: »Sich auf die Suche nach den Voraussetzungen linearer Zeitvorstellungen und linearer historischer Narrative zu begeben, führt und auf die Spur sehr grundsätzlicher Kulturtechniken. Die Art, wie wir Bilder und Schriftzeichen in Reihe anordnen, um daraus eine nachvollziehbare Erzählung werden zu lassen, überhaupt die bereits angesprochenen Form der Beschreibung als Ver-Wirklichung, das Bannen der Welt in den Sequenzen alphanumerischer Zeichen, das Auffädeln von Buchstaben zu Worten, zu Zeilen, zu ganzen Seiten, die Bündelung der Seiten zu Büchern – all das sind leise Hinweise, wie wir schon seit jeher in einem linearen Denken eingeübt wurden, das man sich (soweit gewünscht) erst mühsam wieder abtrainieren muss. Da sich solche medialen Ver-Wirklichungen der Welt nicht mehr von der Wirklichkeit abtrennen lassen […], wenn diese Linearität der Beschreibung im Beschriebenen eine eindeutige Linearität zu entdecken vermag.« Landwehr: Abwesenheit der Vergangenheit (Anm. 25), S. 282f.

machen? Welche Voraussetzung in Präsentation und Vermittlung des materiellen Artefakts müssten gegeben sein?

II. Kulturtechnikforschung und historisches Lernen im Museum

Um die Potenziale der Kulturtechnikforschung für die Vermittlung im Museum zu nutzen, ist es zuallererst notwendig, technische oder symbolische Artefakte wie die Keler-Wiege nicht etwa als abgeschlossene, fixe Artefakte (im Sinne einer angenommenen Autonomie) zu präsentieren. Stattdessen ist es von zentraler Bedeutung, dass »die Praktiken rekonstruiert werden, in die sie [die Artefakte, Anm. der Verf.] eingebunden sind, die sie konfigurieren oder die sie konstitutiv hervorbringen.«[27] Betrachtet man die Präsentation der Wiege im Bauhaus-Museum auf diese Art und Weise, fällt sofort störend auf, dass das Objekt isoliert gezeigt wird. Seine Fixierung und Autonomie werden durch die gläserne Haube, die aus konservatorischen Gründen allerdings unvermeidlich ist, noch unterstrichen. Aber auch das Podest, auf dem die Wiege steht, enthebt sie der »Beziehung« und »Verstrickung« – dem Netzwerk aus Mensch, Symbol und Technik – also der Relation, aus der sie – im Sinne der Kulturtechnikforschung – überhaupt erst hervorgegangen ist.[28]

Historisches Lernen *kann* an dieser Stelle im Ausstellungsraum nur als fixierte Gegenstandsbeschreibung gelingen (Identifikation des Objekts als Wiege; Grundformen, Grundfarben), die aber aus der Perspektive der Kulturtechnikforschung aufgebrochen werden müsste. Dies kann nur gelingen, wenn zusätzlich eine *materialgetreue* Rekonstruktion der Wiege in der ursprünglichen Größe und vor allem auch Schwere zur Verfügung stünde: Auf ›historische Authentizität oder Originalität‹ kommt es dabei nicht an, auch nicht auf die ursprüngliche Berührung eines Künstlers, wohl aber auf die gleichen Maße, die Verarbeitung und Holzart![29]

---

27 Tobias Nanz/Bernhard Siegert (Hg.): ex machina. Beiträge zur Geschichte der Kulturtechniken. Weimar 2006, S. 8.

28 Vgl. dazu die Ausstellung »Original Bauhaus« an der Berlinischen Galerie, die ebenfalls im Jubiläumsjahr 2019 eröffnet wurde, aber eine andere Präsentations- und Vermittlungsweise umsetzt. Die Kuratorin Nina Wiedemeyer blickt kritisch auf tradierte Präsentationsweisen von Bauhaus-Objekten, insbesondere solchen, die in Vorkursen entstanden und die »häufig ›wie Kunst‹ ausgestellt« würden (S. 190). In der Berliner Ausstellung werde deshalb »die Praxis zum Exponat« (S. 190), durchaus auch mit dem Ansinnen, eine »bisweilen festgezurrte Ikonisierung gegen den Strich zu bürsten« (S. 195). Friederike Holländer/Nina Wiedermeyer: Vorkurs original. In: Dies. (Hg.): original bauhaus. Übungsbuch. München 2019, S. 182-195.

29 Ähnliche, auf sinnlicher Erfahrung beruhende, Strategien in der musealen Vermittlung sind durch »Hands-On-Stationen« bekannt, die im Kontext der aufkommenden »Science Center« in den 1960er Jahren entwickelt wurden, heute aber auch in kulturgeschichtlichen Ausstellungen eingesetzt werden: »Verschiedene Verständnisebenen sollen so miteinbezogen werden, vor allem aber Prozesse deutlich gemacht und so ein Lernen im zeitlichen Vollzug und

Welche Potenziale eröffnet eine materialgetreue Rekonstruktion der Keler-Wiege? Als erstes würde sie das Anfassen und Ausprobieren und damit das körperliche Verhalten zu und mit der Wiege ermöglichen. Die Personen aus der Lerngruppe können aufgefordert werden, die Wiege zu benutzen, sie anzufassen, anzuschieben, sie zu verrücken, vielleicht möchte sich sogar jemand hineinlegen. Die Eindrücke und körperlichen Erfahrungen – wichtig ist die Körpererfahrung in Relation zur Wiege – sollten sodann gesammelt werden: Die Wiege ist leicht, obwohl sie ziemlich groß und aus Holz gefertigt ist. Auch wenn ein Kind darin liegt, ist sie einfach in Bewegung zu setzen. Im Stehen, aber auch aus der Sitzposition heraus kann man in die Wiege hineinsehen.

Ferner sollte weiterführend nach den Körperpraktiken gefragt werden, die sich in der Relation mit der Wiege ergeben: Was muss ich tun, um sie in Schwung zu versetzen? Ist der Schwung immer gleich? Beim Ausprobieren werden die Personen der Lerngruppe bemerken, dass es einen Unterschied macht, an welcher Stelle der Kreisform man anfasst, und freilich auch wie weit und kräftig man dann nach unten zieht. Auffällig ist, dass die Konstruktion, weil sie sich auf die Grundformen beschränkt, nicht vorgibt, wo sie angefasst werden soll. Sie hat keinen festen Griff oder Knauf, der den Zugriff desjenigen, der an die Wiege herantritt, eindeutig positionieren würde. Die Kreisform von Kopf- und Fußteil lässt es offen. Je nachdem, an welcher Stelle man die Wiege anfasst und bis wohin sie dann nach unten gezogen wird, ändert sich der Ausschwung und auch dessen zeitliche Dauer im Sinne des Auspendelns. Um diese Erfahrung noch stärker bewusst werden zu lassen, ließe sich mit einem Vergleichsbeispiel arbeiten, einer Wiege aus dem 19. Jahrhundert (Abb. 5). Auch sie kann »benutzt« werden. Dann wird sofort körperlich erfahrbar, dass hier eine andere Körperhaltung in Relation zur Wiege eingenommen werden muss: Das Objekt ›zwingt‹ den Nutzer quasi zu einer gebeugteren Haltung, da es insgesamt niedriger ist. Dennoch ist diese Wiege – obwohl aus stabilerem Holz gefertigt – genauso leicht zu bewegen. Jedoch gibt das Objekt mit den Knäufen an allen vier Ecken deutlich vor, wo und damit auch wie es angefasst werden soll. Die Körperhaltung, das Verhältnis zwischen Wiege und Person – übertragen auch das zwischen liegendem Kind und Erwachsenem – ist in höherem Maße vorgegeben als bei der Keler-Wiege. Was jedoch beide Objekte gemeinsam haben, ist die Tatsache, dass, einmal in Bewegung versetzt, die Wiege auch ohne weitere Betätigung des Menschen eine Weile vor sich hinschaukelt. Was machen wir nun mit diesen Beobachtungen und vor allem ›körperlichen Erfahrungen‹, die – durch Fragen angeleitet – nun sprachlich im Raum stehen?

Die Kulturtechnikforschung hält solche Körperpraktiken für zentral, da sie sich dezidiert für die rekursiven Operationsketten interessiert, die Menschen, Dinge

die Herstellung einer Erkenntnis ermöglicht werden.« Anke te Heesen: Theorien des Museums zur Einführung. 2. Aufl. Hamburg 2013, S. 186.

Abb. 5: Kinderwiege, Querschwinger, 19. Jahrhundert, Eiche, Nadelholz, Museum Abtei Liesborn des Kreises Warendorf, Wadersloh



und Symbole überhaupt erst hervorbringen.[30] Um diesen Gedanken für die Lerngruppe fassbar werden zu lassen, könnte es – mit Blick auf die Rekonstruktion der Keler-Wiege – sinnvoll sein zu fragen, wie in der Relation zwischen Artefakt (Wiege) und Mensch Arbeit verteilt wird: Anstelle das Kind herumzutragen und in den Armen in den Schlaf zu wiegen, gibt der erwachsene Mensch die Traglast des Kinderkörpers an das Objekt ab. Er muss, ist das Kind abgelegt, nur noch wenig Muskelkraft einsetzen, um die Wiege in die Schaukelbewegung zu versetzen, braucht dafür vielleicht auch nur noch einen Arm zu benutzten und kann derweil vielleicht etwas anderes machen.

Diese Einsicht in die Verteilung und Relation von ›Arbeit‹ ist in Hinblick auf Gegenstände der Inneneinrichtung für das Haus Am Horn, für das die Wiege entworfen wurde, sehr wichtig: In dem Musterhaus, das zur ersten Bauhaus-Ausstellung

30 Vgl. Maye (Anm. 17), S. 131f.

1923 gezeigt wurde, sollte die Innenausstattung und -einrichtung stärker funktional ausgerichtet sein, so sollten z.B. die Wege im Haus speziell für die Hausfrau verkürzt werden.[31] Mit Blick auf die Wiege und die körperpraktischen Erfahrungen mit ihr lässt sich also feststellen, dass eine Bewegung des Menschen auf ein Objekt übertragen wird, das sie mithilfe einer bestimmten Materialität (Traglast) und Bauweise (runde Form, Schwerpunkt) übernimmt. Innerhalb der Akteur-Netzwerk-Theorie hat Bruno Latour diesen Sachverhalt wie folgt charakterisiert: »Ich bestimme diese Transformation eines großen Aufwands in einen kleinen durch die Wörter Verschiebung, Transposition, Delegation, Übertragung oder Übersetzung; ich sage also, dass wir dem Scharnier [Bruno Latour spricht nämlich über Türscharniere; Anm. der Verf.] die Arbeit übertragen haben«.[32] Mit der von Latour angebotenen Terminologie, etwa der »Übertragung«, ist zugleich auch die Handlungsmacht (*agency*) angesprochen, die *zwischen* Mensch und Ding ausgehandelt wird. Das heißt nicht, dass der Wiege *per se* eine Handlungsmacht innewohnt, sondern aus der Relation von Mensch und Wiege eine spezifische Handlungsmacht entspringt. Es handelt sich also nicht, wie Kritiker der Akteur-Netzwerk-Theorie fälschlicherweise vorwerfen könnten, um Animismus, sondern um eine vernetzte, wechselseitig bedingte Handlungsmacht. Dies wird unmittelbar erfahrbar an dem Umstand, dass man bei der Keler-Wiege immer ein wenig Angst hat, dass das Möbel sich überschlägt, das heißt eine Eigenmacht gewinnt, die wir dann als ›Unfall‹ bezeichnen würden. Die ›harte‹ Dichotomie zwischen ›aktiv‹ (=Mensch) und ›passiv‹ (=Materialität des Holzes; Wiege als Konstruktion) kann jedenfalls nicht mehr beibehalten werden.

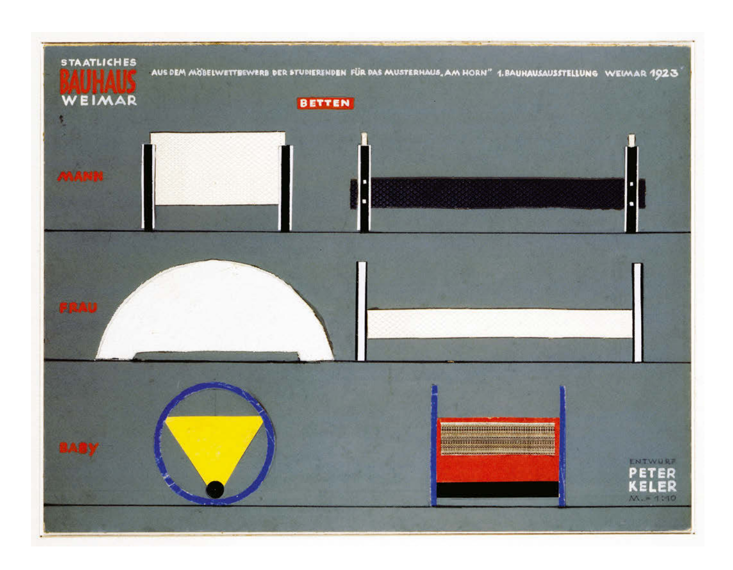
---

31 Vgl. exemplarisch zum Haus Am Horn: Das Haus »Am Horn«. Denkmalpflegerische Sanierung und Zukunft des Weltkulturerbes der UNESCO in Weimar. Hg. von der Sparkassen-Kulturstiftung Hessen-Thüringen. Frankfurt a.M. 1999; Stefan Matz: (Un)geliebtes Muster. Neue Einsichten zum Haus am Horn. Weimar 2001; Wolfgang Pehnt: Blutwarmes Leben – einfachste Körperform. Zur Rezeption von Goethes Gartenhaus in Zeiten des Bauhauses. In: Helmut Seemann/Thorsten Valk (Hg.): Klassik und Avantgarde. Das Bauhaus in Weimar 1919-1925. Jahrbuch der Klassik Stiftung Weimar 2009. Göttingen 2009, S. 68-84; Michael Siebenbrodt: Architektur am Bauhaus in Weimar. Ideen und Pläne für eine Bauhaussiedlung. In: Das Bauhaus kommt aus Weimar (Ausst.-Kat. Weimar, Bauhaus-Museum, Goethe Nationalmuseum, Neues Museum, Schiller Museum, Oberlichtsaal im Hauptgebäude der Bauhaus-Universität und Haus am Horn). Hg. von Ute Ackermann und Ulrike Bestgen. Berlin/München 2009, S. 237-241; Karin Wilhelm: Typisierung und Normierung für ein modernes Atriumhaus. Das Haus Am Horn in Weimar. In: Modell Bauhaus (Ausst.-Kat. Berlin). Hg. vom Bauhaus-Archiv Berlin – Museum für Gestaltung, Stiftung Bauhaus Dessau, Klassik Stiftung Weimar in Kooperation mit The Museum of Modern Art, New York. Ostfildern 2009, S. 149-152.

32 Bruno Latour: »Der Türschließer streikt. Schließen Sie um Gottes Willen die Tür!«. In: ARCH+ 191 (2009), H. 192, S. 29-33 [gekürzte Fassung in: Bruno Latour: Der Berliner Schlüssel. Berlin 1996, S. 62-83.], S. 30.

Doch dabei sollte das Lernen nicht stehen bleiben. Die Wiege wirkt auf den Körper und dessen Positionierung und Haltung zurück. Sie verändert die Körpertechniken und -praktiken, indem sie dem Menschen nicht nur die Last abnimmt, das Kind zu tragen, sondern auch, nicht vorgibt, wo genau die Wiege anzufassen ist, um sie in Bewegung zu setzen. Dies ist der Unterschied zu standardisierten Wiegen der traditionellen Bauart. Die Kinderwiege von Peter Keler lässt offen, an welcher Stelle die Benutzer*in anfassen soll. An dieser Tatsache wird deutlich, inwieweit die Relation von materiellem Artefakt und Mensch auch durch Zeichen ergänzt wird, die sich im Netzwerk rekursiv wandeln. Denn durch die von der Konstruktion der Keler-Wiege offen gehaltene Positionierung der Bezugspersonen zum Kind ist auch ihre Beziehung ein Stück weit neu symbolisch codiert: nämlich wahlweise weit darüber stehend oder auf Augenhöhe. Das heißt die Keler-Wiege ist nicht einfach ein historisches Möbel, das den Anfang des Bauhauses symbolisiert, sondern sie ist »Operator« eines »soziale[n] Prozesses«.[33] Als Operator und Symbol wirkt die Wiege auf das Verhältnis der Mitglieder einer Kleinfamilie zueinander ein. Von einer solchen Verhältnisbestimmung innerhalb der Familie zeugt auch die Grafik, die Peter Keler von seinem gesamten »Bettprogramm für Mann, Frau und Kind« angefertigt hatte (Abb. 6):

Abb. 6: Peter Keler, Bettentwürfe für Mann und Frau und Kinderwiege, 1923, Collage, Gouache auf Papier, 37 x 48, 6 cm, Klassik Stiftung Weimar, Bauhaus-Museum



33 Siegert (Anm. 20), S. 153.

Das Bett des Mannes ist rechtwinkelig, das der Frau mit runden Halbkreisen versehen, während sich das des Kindes aus diesen beiden Formen zusammensetzt, zu denen sich noch als ›eigene‹ Form das Dreieck hinzufügt.[34] Die Verhandlung der Beziehung, die Relationierung, der Kleinfamilie findet aber eben nicht dadurch statt, dass sie der Wiege innewohnt bzw. Keler diese Symbolik in die Wiege als Gehalt hineingelegt hätte. Sondern sie wird produziert innerhalb der Relation von Person und Artefakt (in Materialität und Konstruktion) – produziert aus elementaren Grundformen (wie die Wiege selbst).[35] Aus diesem Grund vermittelt sich diese Symbolik auch gerade nicht durch die Positionierung der Wiege auf einem Podest unter einer Glashaube, so nötig dies auch konservatorisch sein mag. Die Symbolik wird gerade durch eine körperliche, materielle Verhältnisbestimmung hervorgebracht, durch die Relation in der Kleinfamilie.

Doch wie lässt sich am Beispiel der Keler-Wiege und einer auf Annahmen der Kulturtechnikforschung beruhenden Bildung narrative Kompetenz fördern? Mittels einer material- und größengetreuen Rekonstruktion lässt sich mit einer Lerngruppe in Rückgriff auf die Kulturtechnikforschung fragen, ob hier eine lineare Narration funktionieren kann: Ein Mensch/Keler schafft etwas intentional und wir betrachten das Kunstwerk heute im Museum, da es symbolisch für etwas stehen soll, nämlich den Anfang des Bauhauses. Durch die körperlichen Erfahrungen mit dem Duplikat der Wiege sollte deutlich geworden sein, dass Handlungen in einer wechselseitigen Wirkmacht zwischen materieller Wiege und Mensch hervorgebracht werden. Zudem entspringt auch das zeichenhafte, symbolische Angebot der Wiege der Wechselwirkung zwischen Mensch und materiellem Artefakt, es bildet diese Symbolik nicht nur ab, sondern bringt sie in der Körperhaltung und Positionierung auch überhaupt erst hervor.

Demzufolge ist es sinnvoll, neben linearen auch andere Formen des Erzählens zu erproben, nämlich solche, die dieser Relationalität von materiellem Artefakt, Mensch und Zeichen – eine Relationalität also, die nicht in ein einfaches Vorher und Nachher zu übersetzen ist – gerecht wird. Gerade die Rekursionen und zyklischen Verläufe in den Operationsketten sind es, die eine andere Kopplung der Zeiten Gegenwart, Vergangenheit und Zukunft herausfordern. Die Verkettung von

---

34 Vgl. Ausst.-Kat. Das Bauhaus kommt aus Weimar (Anm. 2), S. 129 und für die Abbildung S. 132.

35 In ähnlicher Weise verweist Bernhard Siegert auf die unterschiedlichen – auch symbolischen – Prozesse, die durch die Tür im Wechselverhältnis mit dem Mensch generiert werden: »Türen sind Medien der Architektur als einer elementaren Kulturtechnik, weil sie die Leitdifferenz der Architektur, die Differenz von innen und außen, prozessieren – und diese Unterscheidung zugleich thematisieren und dadurch ein System etablieren, das aus den Operationen des Öffnens und Schließens gemacht ist. Türen betreffen also die Architektur als Ganzes und als kulturelles System, das heißt als etwas, das über das einzelne Bauwerk hinausgeht.« Siegert (Anm. 20), S. 153.

Handlungsmacht geschieht nämlich gerade nicht nacheinander, sondern gleichzeitig, in Wiederholung und in wechselseitiger Abhängigkeit voneinander. Mit dem Fokus auf die relationale Handlungsmacht und den historischen Wandel wird ein relationales Zeitverständnis für die Erzählung wichtig: Hierzu liefert die ›Chronoferenz‹ von Landwehr das terminologisch-theoretische Gerüst. Das Museum als außerschulischer Lernort bietet zudem die Möglichkeit, die Gegenwart und Handlungsmacht der gegenwärtigen Personen aus der Lerngruppe zu hinterfragen: Im Akt des Agierens mit der rekonstruierten Wiege wird erfahrbar, dass weder die Handlungskraft noch die Zeit ihrer Gegenwart (und auch nicht die der Vergangenheit) als homogen zu verstehen ist. So wie die Vorgaben der Wiege dem Menschen eine körperliche Handhabung ›abverlangen‹, so wird in der Erfahrung und Auseinandersetzung mit der Wiege auch deutlich, dass diese nicht als vorgängige Vergangenheit zu der jetzigen Gegenwart zu verstehen ist, sondern dass durch die Praktiken und Operationen die verschiedenen Zeiten miteinander in Relation gesetzt werden.

Mit einem theoretischen Ansatz wie der Kulturtechnikforschung werden die narrativen Verbindungen von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft für das historische Lernen hinterfragbar: Neue temporale Relationen eröffnen sich für das Erzählen, narrative Kompetenzen können gerade im Erzählen im Museum in der Konstellation von materiellem Artefakt, Mensch und Zeichen entwickelt werden. Für den Unterricht und das Museum aber heißt das: Absockeln und Entauratisieren! Es geht nämlich nicht um das *authentische Objekt*, sondern es bedarf des *Objekts als Rekonstruktion* in seiner Materialität, um diesen Fragen der Kulturtechnikforschung und den zyklischen Übersetzungsketten und Übertragungen von Handlungsmacht mit einer Lerngruppe nachzugehen.

Die Chance bestünde darin, mit Hilfe eines theoretischen Ansatzes wie der Kulturtechnikforschung einfache Narrative vom Ursprung und Anfang – wie wir sie in der historischen Forschung kritisch beurteilen und zu dekonstruieren suchen – schon bei ihren Grundelementen zu hinterfragen und stattdessen eine Form der Narration zu befördern, die die ›Chronoferenzen‹ darstellt – und sowieso hervorbringt.

Abbildungsnachweis: Abb. 1: Archiv der Verfasserin. Abb. 2,3,4 und 6: Klassik Stiftung Weimar, mit freundlicher Genehmigung von Jan Keler. Abb. 5: Museum Abtei Liesborn des Kreises Warendorf, Wadersloh.

»Bauen für Hitlers Wahn«
Zur Erklärung der architektonischen Neugestaltung der Tagesanlagen des Erzbergwerks im Nationalsozialismus

Johannes Großewinkelmann

Vom Umgang mit der nationalsozialistischen Architektur des Erzbergwerks Rammelsberg

In den Besucherführungen am Weltkulturerbe Rammelsberg, dem ehemaligen Erzbergwerk bei Goslar, stößt die Einfügung von Themen zur Architekturgeschichte des Ortes schnell an Grenzen. In den Standardführungen des Museums und Besucherbergwerks fokussieren sich die Besucherführer*innen überwiegend auf die Vermittlung der technischen Bedeutung der spektakulär in den Hang des Rammelsbergs gebauten Gebäude der Erzaufbereitungsanlage.

Abb. 1: Gesamtansicht der Tagesanlagen des Weltkulturerbes Erzbergwerk Rammelsberg, 2014

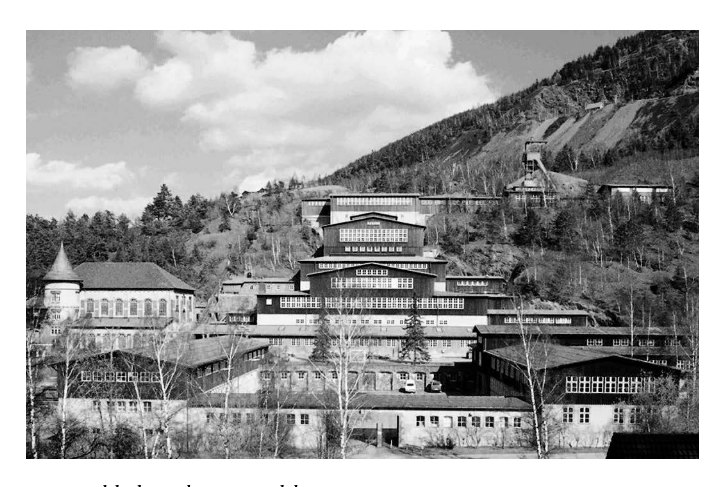


Foto: Weltkulturerbe Rammelsberg

Auch in der historischen Forschung zur Geschichte des Bergwerks ist der Architektur der Tagesanlagen bisher wenig Aufmerksamkeit geschenkt worden, obwohl das 1988 geschlossene Erzbergwerk 1992 zusammen mit der Altstadt von Goslar zum Weltkulturerbe der Menschheit erhoben wurde.[1] Dieses Defizit hat auch mit der Tatsache zu tun, dass die historische Forschung nach der Schließung des Bergwerks stark auf die Einmaligkeit des Standortes fixiert war, an dem nach neueren archäologischen Befunden seit über 3000 Jahren bergbauliche Aktivitäten stattgefunden haben. Diese Jahrtausende alte Bergbautradition an diesem Ort hat die UNESCO dazu bewogen, erstmalig in Deutschland einer Industrieanlage und der umgebenden Kulturlandschaft den Welterbestatus zu verleihen. Vor diesem Hintergrund wurde die Tatsache, dass die Tagesanlagen des Bergwerks bis auf wenige Gebäude ein Ergebnis nationalsozialistischer Wirtschafts- und Rüstungspolitik sind, gerne ganz ausgeblendet oder weitgehend heruntergespielt. Das Erzbergwerk Rammelsberg war nach 1933 Teil der autarkiebestrebten nationalsozialistischen Politik und damit ein Element zur Versorgung der deutschen Rüstungsindustrie mit Kupfer, Blei, Zink, Gold und Silber. Das nationalsozialistische Regime legte damit das technische und infrastrukturelle Fundament für die weitere Ausbeutung der Rammelsberger Erzlagerstätte bis zu ihrer endgültigen Schließung 1988. Auch der Einfluss der nationalsozialistischen Architektursprache auf die Außen- und Innengestaltung der Gebäude wurde in diesem Zusammenhang häufig als unbedeutend abgetan und eine Lobrede auf die von der Moderne der 1920er Jahre beeinflussten Architekten dieser Anlage, Fritz Schupp und Martin Kremmer, gehalten. Sie galten als parteipolitisch unbelastet und hatten ihren Architekturstil in den 1930er Jahren unter der nationalsozialistischen Regierung angeblich nicht maßgeblich verändert, also die Moderne über den Nationalsozialismus hinweggerettet. Die Moderne wurde so als Inbegriff einer besseren Moral benutzt.[2]

1 Ältere Publikationen zur Architektur der Tagesanlagen des Erzbergwerks Rammelsberg sind u.a.: Reinhard Roseneck: Der Rammelsberg. Arbeitshefte zur Denkmalpflege in Niedersachsen 9. Hannover 1992; Karl Arndt: Industriebau-Kunst am Berg. In: Reinhard Roseneck (Hg.): Der Rammelsberg. Tausend Jahre Mensch-Natur-Technik, Bd. 1. Goslar 2001, S. 462-471. Neuere Darstellungen zur Architektur der Bergwerksanlage unter Berücksichtigung des nationalsozialistischen Einflusses sind: Kristina Pegels-Hellwig: Bauten für die Industrie. Der zeichnerische Nachlass der Architekten Fritz Schupp und Martin Kremmer 1921-1971. Bochum 2012; Johannes Großewinkelmann: Der Bau und die Architektur der Tagesanlagen des Erzbergwerkes Rammelsberg im Nationalsozialismus. In: Weltkulturerbe Rammelsberg (Hg.): Symmetrie im Fokus. Die Tagesanlagen des Erzbergwerks Rammelsberg in den Fotografien von Albert Renger-Patzsch und Dieter Blase. Goslar 2019, S. 57-75.

2 Vgl. Jörn Düwell/Niels Gutschow: Baukunst und Nationalsozialismus. Demonstration von Macht in Europa 1940-1943. Berlin 2015, S. 25.

Deshalb hat das Weltkulturerbe Rammelsberg zum Bauhausjubiläum 2019 Architekturführungen konzipiert, die über den Objektbezug, also über die Auseinandersetzung mit den Gebäuden, eine Folie bieten, auf der politische, wirtschaftliche und gesellschaftliche Aspekte der Bau- und Architekturgeschichte aufgerufen werden können. Skizzenartig soll zunächst die Baugeschichte der Tagesanlagen des Erzbergwerks Rammelsberg in den 1930er Jahren vorgestellt werden, bevor nach einigen theoretischen Überlegungen zu Erklärungsansätzen von Gebäuden diese an einem Beispiel aus der Besucherinnenführung angewendet werden. Als Fazit wird das entsprechende Erhaltungskonzept der Denkmalpflege als grundsätzliche Voraussetzung zur Anwendung der beschriebenen Erklärungsansätze vorgestellt.

Die Baugeschichte der Tageanlagen des Erzbergwerkes Rammelsberg (1935–1939)

Die Tagesanlagen wurden ab 1935 fast komplett neu gebaut. Mit einer Gesamtinvestition von 30 Millionen Reichsmark gewährte die nationalsozialistische Regierung dem Erzbergwerk Rammelsberg in Goslar und der Hüttenindustrie im benachbarten Oker ein regionales Wirtschaftsförderungsprogramm, das zu einer Modernisierung der Förderung und Verhüttung von Zink-, Kupfer- und Bleierzen führte, die bis weit nach 1945 die Region in diesem Bereich konkurrenzfähig machte.

Abb. 2: Tagesanlagen des Erzbergwerks Rammelsberg, um 1910

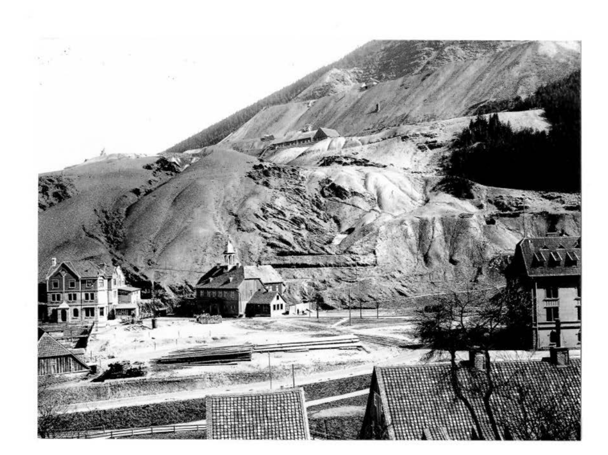


Foto: Sammlung Weltkulturerbe Rammelsberg

Der Neubau der Tagesanlagen am Rammelsberg wurde aus diesem Wirtschaftsförderungsprogramm, dem sogenannten »Rammelsbergprojekt«, mit ca. 9 Millionen Reichsmark gefördert und umfasste die in den Hang des Rammelsbergs gebauten Gebäude der Erzaufbereitungsanlage, das Verwaltungsgebäude mit Lohnhalle und Waschkaue, das Magazingebäude, die Schlosserei und einige weitere Werkstattgebäude. Bis auf das Gebäude der Kraftzentrale, 1906 im historisierenden Stil errichtet, wurden die alten Gebäude der Bergwerksanlage abgerissen.

Abb. 3: Die neuen Tagesanlagen des Erzbergwerkes Rammelsberg, 1938



Foto: Sammlung Weltkulturerbe Rammelsberg

Die Architekten der neuen Tagesanlagen, Fritz Schupp (1896-1974) und Martin Kremmer (1894-1945), gehören zu den bedeutendsten deutschen Industriebaumeistern des 20. Jahrhunderts. Ihre 1922 gegründete Bürogemeinschaft hat den Industriebau, vor allem im Bergbau, maßgeblich geprägt und war in den 1920/30er Jahren an jeder größeren Werksanlage der Montanindustrie im Ruhrgebiet in Planung und Ausführung beteiligt. Ihre Gestaltung im Sinne der klassischen Moderne wurde häufig übernommen und diente als Vorlage für zahlreiche weitere Industrieanlagen. Gleich zwei ihrer Industriebauten, der Gesamtkomplex Zeche Zollverein Schacht 12 in Essen und das Erzbergwerk Rammelsberg in Goslar/Harz, wurden von der UNESCO in den Rang eines Weltkulturerbes erhoben.

Fritz Schupp und Martin Kremmer studierten an den damals bedeutendsten deutschen Hochschulen für Architektur in Karlsruhe, Stuttgart, München und Berlin. Ein Studium nach den Kriterien des Neuen Bauens konnten sie noch nicht

durchlaufen, weil das Bauhaus erst ab 1927 eine Architekturausbildung anbot. In der Stuttgarter Architektenausbildung wurde aber schon statt der akademischen Abstraktion, im Sinne der späteren Architektenausbildung am Bauhaus, eine handwerkliche Erziehung gefordert.[3] Parallel zum Studium spielte bei Fritz Schupp und Martin Kremmer die praktische Arbeit im Architekturbüro eine wesentliche Rolle. Auf der Suche nach einem eigenen Architekturstil lehnten sie eine schematische Zuordnung zum Bauhaus konsequent ab.[4] Sie machten sich für eine Rückbesinnung auf gestalterische Werte als Gegenstand von Architektur stark und verschlossen sich damit nicht grundsätzlich gegenüber traditionellen Architekturstilen.[5]

Als die deutsche Industrie nach 1934 im Zuge der einsetzenden Rüstungswirtschaft wieder neue Investitionen tätigte und der nationalsozialistische Staat diese Entwicklung mit Krediten und anderen Förderprogrammen unterstützte, war die Bürogemeinschaft schnell im Geschäft und schloss insbesondere beim Bau von Bergwerksanlagen und Benzinhydrierwerken wieder an ihre alten Erfolge aus den 1920er Jahren an.

Am Erzbergwerk Rammelsberg stellte die umgebende Mittelgebirgslandschaft des Harzes zunächst die größte Herausforderung für Schupp und Kremmer dar. Mit dem Anpassen der Architektur an die Landschaft lagen die Architekten dann auf Linie mit führenden nationalsozialistischen Kulturpolitikern. Die Architekten versuchten hier die nationalsozialistischen Ansprüche mit ihren Vorstellungen von Industriebau zu kombinieren.[6]

Symmetrie und Achse bestimmten ihr Architekturkonzept für das Erzbergwerk. Die an den Hang des Rammelsbergs gebaute Aufbereitungsanlage wurde entsprechend ihrer Bedeutung für die Produktion in den Mittelpunkt der Gesamtanlage gerückt. Ihr vorgelagert und symmetrisch auf sie ausgerichtet wurde ein Vorplatz angelegt, der auch als Aufmarschplatz für Betriebsappelle dienen konnte.

Ab 1935 wurden die Gebäude der Aufbereitungsanlage modulartig von unten nach oben an den Hang des Rammelsberg gebaut.

Bereits am 1.10.1936 waren die wichtigsten Gebäude der Erzaufbereitungsanlage errichtet und mit komplexer Maschinentechnik ausgestattet. Die nationalsozialistischen Rüstungspolitiker drückten auf das Tempo, denn Adolf Hitler drohte seit der Machtübernahme 1933 den europäischen Nachbarländern immer wieder mehr oder weniger offen mit einem Eroberungskrieg. Der deutschen Rüstungswirtschaft sollte es nicht an Rohstoffen mangeln.

---

3 Vgl. Winfried Nerdinger: Das Bauhaus. Werkstatt der Moderne. München 2019, S. 79.

4 Vgl. Wilhelm Busch: F. Schupp, M. Kremmer. Bergbauarchitektur 1919-1974. Köln 1980, S. 64.

5 Vgl. Wilhelm Busch: Anmerkungen zur Bergbauarchitektur. Ihre Geschichte und Rezeption in den letzten 150 Jahren am Beispiel der Zeche Zollverein. In: Wilhelm Busch/Michael Farrenkopf/Rainer Slotta (Hg.): Der zeichnerische Nachlass der Architekten Fritz Schupp und Martin Kremmer. Inventar und Bestandskatalog. Bochum 2011, S. 28-36, hier S. 31.

6 Vgl. Pegels-Hellwig (Anm. 1), S. 147.

Abb. 4: Bau der ersten Gebäudeeinheiten der Erzaufbereitungsanlage in Stahlfachwerkbauweise,1935/36.



Foto: Sammlung Weltkulturerbe Rammelsberg

1938 wurde schließlich der Rammelsberg-Schacht abgeteuft und damit die Möglichkeiten der Förderung des Erzes von den Abbaupunkten unter Tage nach über Tage wesentlich verbessert. Jetzt verfügte das Erzbergwerk über zwei korrespondierende Förderschächte, die Menschen und Material in und aus den Berg bringen konnten. 1939 wurden schließlich auch das Verwaltungsgebäude mit Lohnhalle und Waschkaue sowie das Magazingebäude fertiggestellt.[7]

Erklärungen zur Architektur in Besucher*innenführungen: Atmosphäre, Emotionen und Gebautes

Architektur zu erklären kann äußerst sperrig sein. Entweder geschieht es auf der kunstgeschichtlichen Ebene und ist dann für viele Besucher*innen zu speziell. Erklärungen auf der gesellschaftsgeschichtlichen Ebene geraten schnell zu umfangreich und technisch ausgelegte Erklärungen von Architektur interessieren nur wenige Besucher*innen. Alle drei Erklärungsansätze können die Mehrzahl der Besucher nicht erreichen. Doch Architektur betrifft jeden und macht etwas mit uns.

7 Eine ausführliche Darstellung zur Baugeschichte der Tagesanlagen: vgl. Großewinkelmann (Anm. 1).

Abb. 5: Erster Förderwagen mit Blei-Zink-Erzgestein, das am 1.Oktober 1936 in der neuen Erzaufbereitungsanlage verarbeitet wurde.

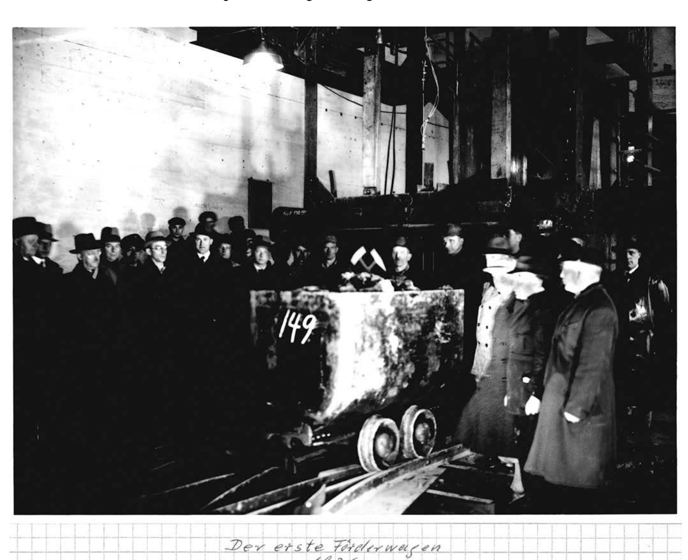


Foto: Sammlung Weltkulturerbe Rammelsberg

Wir gehen in ein Haus und haben ein Gefühl zum Gebäude, sei es das wir meinen, die Tür sei zu eng, das Fenster sitze am falschen Platz,oder wir empfinden das Gebäude als harmonische Einheit. Architektur fühlt jeder von uns. Deshalb ist die Feststellung von Anke Rees, das »die sinnlichen und gefühlhaften Aspekte – die Emotionen, Affekte und Atmosphären [...] immense Auswirkungen auf die Aushandlungsprozesse um Gebautes haben,«[8] nicht zu vernachlässigen, wenn Gebautes wieder erklärt werden soll. Dann kann ein Teil der Emotionen, Affekte und Atmosphären, die beim Bau im Spiel waren, aufgegriffen werden. Dabei ist Gebautes, sind Gebäude, wie Sachen zu betrachten. Es geht bei Gebäuden um eine Sachkulturvermittlung. Die Gebäude werden von den Besucher*innen in den Architekturführungen am Weltkulturerbe Rammelsberg, wie Iris van der Tuin in ihrer Keynote zur Tagung beschrieben hat, nicht nur in ihre Betrachtung, sondern in ihrem Denken einbezogen. Und aus diesen Begegnungen mit den Gebäuden wer-

8 Anke Rees: Das Gebäude als Akteur. Architekturen und ihre Atmosphären. Zürich 2016, S. 20.

Abb. 6: Aufrichten des vormontierten Fördergerüstes über dem Rammelsberg-Schacht, 1937



Foto: Sammlung Weltkulturerbe Rammelsberg

den Ideen abgeleitet, die bestätigen, verkomplizieren oder zu neuen Ideen führen.[9] Daraus ergibt sich im Hinblick auf historisches Lernen eine besondere Beziehung von Besucher*innen zu den Gebäuden. Die Museumsführer*innen werden deshalb

9 Vgl. Iris van der Tuin: Orientation in Onto-Epistemology. Unveröffentl. Vortrags-MS zu der Tagung: Historisches Lernen und Materielle Kultur, 13. Juni 1019 Christian-Albrechts-Universität zu Kiel, S. 5.

weniger Kenntnisse der Vergangenheit vermitteln, sondern sie werden die Gebäude in Szene setzen »vorausgesetzt, dass die Vergangenheit selbst der Schauspieler oder Agent ist, der dem Geist die Elemente gibt«[10].

Diese Möglichkeit des Umgangs mit der Dingwelt spricht Christina Antenhofer in ihrem Tagungsbeitrag im Sinne der Akteurs-Netzwerk-Theorie (ANT) von Bruno Latour an und fragt nach der Erweiterung der Analyse sozialer Strukturen um Verbindungen zwischen Menschen, Dingen und Räumen. Der Mensch soll nicht isoliert von seiner materiellen Umwelt, sondern als untrennbar mit ihr verbunden, betrachtet werden.[11] Diese Fragestellung erkennt den Dingen im Sinne der ANT eine aktive Rolle zu. Dinge und somit auch Gebäude sind nicht mehr der geistigen und sprachlichen Welt nachgeordnet und damit der Passivität in der Geschichte ausgesetzt, sondern spielen eine aktive Rolle[12]

Diese Betrachtung des Mensch-Dingverhältnisses kommt in der Erklärung von Architektur bisher nicht häufig vor. »Das überrascht angesichts der Tatsache, dass aus geisteswissenschaftlicher Sicht […] Gebäude, […] die Ausdrucksweise (sind, J.G.), mit der sich die Dinge den Menschen mitteilen können.«[13] Die Wechselwirkungen zwischen Menschen und Gebäuden, »ihre aufeinander bezogenen Kommunikationen und Interaktionen werden dabei als dynamische, komplexe Aushandlungsprozesse zwischen Menschen und Dingen verstanden, in deren Verlauf sich Kultur konstituiert, Ordnungssysteme und Wertsysteme gebildet werden und zutage treten.«[14]

Doch durch das Netz der ANT fallen laut Rees die sinnlichen, die gefühlvollen Aspekte, eben die Emotionen und Atmosphären. Doch gerade diese haben große Auswirkungen auf Gebautes. Atmosphären, Stimmungen und Gefühle werden sinnlich wahrgenommen. Deshalb wohnt der Wahrnehmung von Atmosphäre etwas Aktives inne, »dass mitgedacht werden muss, will man die komplexen Wechselwirkungen zwischen Menschen und ihrer gebauten Umwelt«[15] nutzen.

Es geht, zugespitzt, in den Architekturführungen um die heuristische Umkehr der Frage, was Menschen mit Objekten tun: Was tun Objekte, in diesem Fall Gebäude und die mit ihnen verbundenen Emotionen und Atmosphären mit den Menschen und wie wirkt sich das auf das historische Lernen aus?

Ein Beispiel aus der Architekturführung am Weltkulturerbe Rammelsberg soll die bisherigen Ausführungen konkretisieren:

10 Vgl. Ebd., S. 5.
11 Siehe Christina Antenhofer in diesem Band.
12 Ebd., S. 4.
13 Anke Rees (Anm. 8) S. 20.
14 Ebd., S. 17.
15 Ebd., S. 21.

Die Besucher betreten, wenn sie auf den Eingang des ehemaligen Erzbergwerkes Rammelsbergs zugehen, zunächst den sogenannten »Ehrenhof«, einen Vorplatz, der Bergwerksanlage.

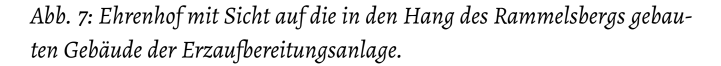


Abb. 7: Ehrenhof mit Sicht auf die in den Hang des Rammelsbergs gebauten Gebäude der Erzaufbereitungsanlage.



Foto: Stefan Sobotta. Weltkulturerbe Rammelsberg 2017

Sie haben auf ihrem Weg ein großes Tor mit Torbogen in einem Gebäuderiegel durchschritten und stehen auf dem »Ehrenhof« zwischen zwei gleichartig aussehenden Gebäudekomplexen. Die Bergleute haben auf dem gleichen Weg wie heute die Besucher das Betriebsgelände betreten. Der Eingangsriegel trennte für sie die Außenwelt von der Betriebswelt. Mit dem Betreten des »Ehrenhofes« trat der Bergmann gemäß der Ideologie der Nationalsozialisten sprichwörtlich in die Betriebsgemeinschaft als Teil der nationalsozialistischen Volksgemeinschaft ein. Der Blick des Bergmanns (der Besucher*innen) beim Betreten des »Ehrenhofes« ist gefangen zwischen den beiden Gebäuden des Magazins und der Verwaltung. Im gleichen Abstand von der Mittelachse des Platzes und des Aufbereitungsgebäudes rahmen die Magazin- bzw. Verwaltungsgebäude den Vorplatz und lenken den Blick auf die Gebäude der Erzaufbereitungsanlage, das Herzstück der Tagesanlagen des Bergwerks. Es hat, finanziert durch das »Rammelsbergprojekt« der nationalsozialistischen Regierung, das Unternehmen vor der Stilllegung gerettet und gilt in den 1930er/40er Jahren als die modernste Aufbereitungsanlage Europas. Die Architekten demonstrieren mit dieser Gebäudeanordnung, ausgerichtet an der Ost-West-Achse, die sich quer in die traditionell an der Nord-Süd-Achse

ausgerichteten alten Gebäude der Tagesanlagen schiebt, hier wurde etwas Neues, etwas Überwältigendes geschaffen.

Diese Sprache der Architektur funktioniert noch immer, weil der ursprüngliche Charakter der Anlage erhalten geblieben ist. Von über 100.000 Besuchern im Jahr stellen sich sicherlich 70 Prozent in den »Ehrenhof« und fotografieren die Gebäude der Erzaufbereitungsanlage aus der Perspektive, die auch der Bergmann in den 1930/40er Jahren beim Betreten des Betriebsgeländes eingenommen hat.[16] Von diesem Punkt aus beginnen die Führungen zu den Tagesanlagen des Weltkulturerbes Rammelsberg. Hier kann die Führung emotionale Momente in Erklärungen zur Architektur einfließen lassen. Diese emotionalen Momente, die von der Architektur der Gebäude ausgehen, wurden von den Architekten mit nationalsozialistischer Formensprache verstärkt.

Vom »Ehrenhof« folgt die Führung dem täglichen Arbeitsweg der Bergleute. Die Besucher betreten durch die doppelflügige Eingangstür den zum äußeren Erscheinungsbild nicht passenden relativ niedrigen Vorraum zur Lohnhalle. Die niedrige Decke verursachte eine Art Demutshaltung vor dem, was danach kommt, denn eine breite Steintreppe führte den Bergmann direkt in die hohe Lohnhalle als den zentralen Ort der Lohnverwaltung.

Die Lohnhalle bildete die direkte Kontaktstelle zwischen dem Lohn austeilenden Unternehmen und dem Bergmann. »Während des täglichen Betriebsablaufs empfingen die Bergleute ihre Dienstanweisungen von den Steigern, die am Rande der Lohnhalle ihre Büros hatten. Am Zahltag füllte sich die Halle und der Kumpel nahm am Schalter seine Lohntüte entgegen. […] Die Art der Lohnausteilung war natürlich auch eine willkommene Gelegenheit für die Unternehmen, dem kleinen Bergmann ihre Größe baulich vor Augen zu führen und ihm dies auch regelmäßig ins Bewusstsein zu rufen.«[17]

Die Lohnhalle des Erzbergwerks Rammelsberg wurde von Schupp/Kremmer ebenfalls symmetrisch gestaltet und die imaginäre Mittelachse leitete den Bergarbeiter beim Hinaufsteigen der Treppe zwangsläufig auf das an der Südwand befindliche Wandbild. Sprichwörtlich im Nacken, also über sich an der Nordseite der Lohnhalle, stand über der Eingangstreppe auf einen Sockel die Büste von Adolf Hitler. Sie wurde flankiert von zwei Fahnen, meistens die Fahne des »Amtes Schönheit der Arbeit« und einer PREUSSAG-Fahne.[18] Bei Festveranstaltungen in der Lohnhalle richteten die Betriebsführer die Blickrichtung mit der Bestuhlung nicht auf

---

16 Bei verschiedenen Fotowalks über das Bergwerksgelände wurden aus dieser Perspektive von den meisten Teilnehmern Fotos gemacht. (https://www.oberharz.de/info-service/veranstaltungskalender/fotowalk-perspektiven-4155499, aufgerufen am 10.02.2020).

17 Busch (wie Anm.4), S. 40.

18 Das Amt Schönheit der Arbeit wird weiter unten noch vorgestellt. Die Preußischen Bergwerks- und Hüttenaktiengesellschaft (PREUSSAG) war ab 1923 die Betreiberin des Erzbergwerks Rammelsberg.

das imposante Wandgemälde, sondern auf die Büste Hitlers aus. Damit sollte der Reichskanzler in den Mittelpunkt des öffentlichen Interesses gerückt werden.

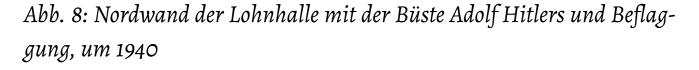


Abb. 8: Nordwand der Lohnhalle mit der Büste Adolf Hitlers und Beflaggung, um 1940

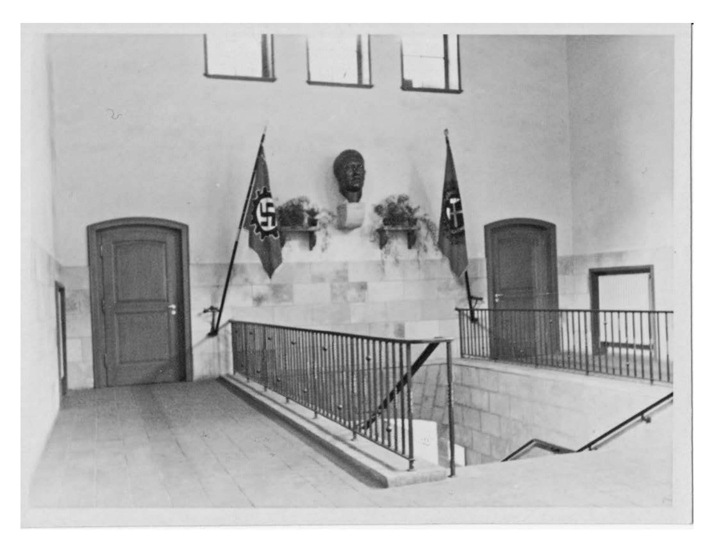


Foto: Sammlung Weltkulturerbe Rammelsberg

Das große Wandbild an der Südseite spielte dagegen beim alltäglichen Durchqueren der Lohnhalle auf dem Weg zum Arbeitsplatz eine wichtige Rolle. Zusammen mit der Hitler-Büste entfalteten die verschieden inszenierten Symboliken bei Schichtbeginn und –ende eine subtile Wirkung. In der Lohnhalle des Erzbergwerks manifestierte sich der Wille der Nationalsozialisten, »der Bergarbeiterschaft einen festgefügten Platz in einer vermeintlichen Volksgemeinschaft zuzuweisen und das alte bergmännische Prinzip der Solidarität und gegenseitigen Hilfe durch eine auf dem Führerprinzip basierende rassistische Ideologie zu ersetzen.«[19]

Das monumentale Wandbild *Feierabend* an der südlichen Stirnseite der Lohnhalle, dass der Hannoveraner Künstler Karl Reinecke-Altenau gemalt hatte, unterstützte die Deutsche Arbeitsfront (DAF)[20] bei der Ideologisierung der Belegschaft. Es zeigt den Gang der ausfahrenden Bergleute in die Kaue, das Reinigen

---

19 Hans-Georg Dettmer: Texte für das Besucherleitsystem. Goslar o.J., o.S. (Unveröffentl. Manuskript).

20 Die Deutsche Arbeitsfront (DAF) war nach der Zerschlagung der Gewerkschaften im Mai 1933 der nationalsozialistische Einheitsverband unter der Führung von Robert Ley mit Sitz in Berlin.

des Körpers, das Umkleiden sowie die Heimkehr zur Familie und das Musizieren als Freizeitaktivität. Im Vordergrund des Bildes steht die überlebensgroße Figur eines dankenden Bergmanns, der den Mittelpunkt der gesamten Bildkomposition bildet. »Diese symbolhafte Zentralfigur steht für ein dem Berufsstand des Bergmannes zugesprochenes Bewusstsein tiefster existentieller Verbundenheit mit einer nicht näher definierten überirdischen, Leben spendenden Macht.«[21]

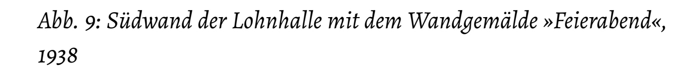


Abb. 9: Südwand der Lohnhalle mit dem Wandgemälde »Feierabend«, 1938



Foto: Sammlung Weltkulturerbe Rammelsberg

Das Bild *Feierabend* sollte das Ideal einer nicht nur bei der Arbeit unter Tage, sondern auch nach Feierabend »verschworenen, der bergmännischen Tradition erwachsenen Arbeits-, Standes- und Schicksalsgemeinschaft aus körperlich wie charakterlich gleichartigen Kameraden«[22] vorspielen. Eine solche Kameradschaft wünschte sich das nationalsozialistische Regime als tragendes Element für den Zusammenhalt in allen Lebensbereichen, von der Jugend-, über die Schul- und Berufs- bis zur Wehr- und schließlich zur Volksgemeinschaft. Dieses Gemeinschaftsideal sollte blind machen gegenüber der menschenverachtenden, brutalen Behandlung von Menschen, die sich dieser Ideologisierung widersetzten oder nicht ins Bild der nationalsozialistischen Weltanschauung passten. Die Holzbalkendecke

21 Kai Gurski: »Schönheit der Arbeit«. Der Künstler Karl Reinecke Altenau am Rammelsberg. Goslar 2011, S. 64.

22 Ebd., S. 66.

und die weiteren rustikalen Elemente der Innenausstattung der Lohnhalle unterstützten wie in zahlreichen Versammlungsräumen nationalsozialistischer Volks- und Gemeinschaftsbauten diesen mit traditionellen Stilelementen verknüpften Gemeinschaftsgedanken.

Lohnhalle, Waschkaue, Verwaltungsgebäude und auch das Magazingebäude waren Gebäudeensembles, deren Innenausstattung nach Vorgaben des nationalsozialistischen »Amtes Schönheit der Arbeit« Schupp und Kremmer penibel überwachten, und sogar kleinste Elemente wie Türgriffe, Torbänder, Geländer oder auch Fensterformen, waren Teil ihres umfassenden Architekturkonzeptes.[23] Die Gebäude der Verwaltung und die Sozial- und Waschräume wurden als *Menschenteil* des Bergwerks bezeichnet.[24] In diesem *Menschenteil* arbeitete die Architektur mit der sinnlichen Wahrnehmung und den Emotionen der Menschen, die sich hier aufhielten. Ein Teil dieser sinnlich wahrnehmbaren Steuerung funktioniert auch noch, wie an Reaktionen der Besucher zu sehen ist. Sie wirkt unbewusst. In den Architekturführungen aber kann man an diesen Punkten ansetzen und die Hintergründe entschlüsseln. Die vorgestellten Beispiele aus der Führung haben dazu kurze Einblicke gegeben.

Wichtig bei den Erklärungen zur Architektur ist die Tatsache, dass die Gebäude aus der Vergangenheit noch in die Gegenwart hineinreichen. Das ist für das historische Lernen sehr wichtig, weil die Gebäude ein unmittelbares Zeugnis dafür sind, dass es die vermittelte Vergangenheit wirklich gegeben hat. Sie schaffen eine haptische Brücke zwischen der gegenwärtigen Situation und der Vergangenheit. Deshalb ist ihr möglichst authentischer Charakter mit allen Gebrauchs- und Nutzungsspuren zu bewahren.[25] Diese Bedeutung des Hineinreiches der Vergangenheit in die Gegenwart ist ein wichtiger Aspekt, der im Sinne von Walter Benjamin, den Dingen und den Gebäuden eine Aura gibt. Bezogen auf Räume hebt Antenhofer in ihrem Beitrag zur Akteurs-Netzwerk-Theorie hervor, das bei der Vermittlung Objektbeziehungen oder Beziehungen zwischen Menschen und Räumen mit den Sinnen als Erkenntnisinstrumente zu begreifen sind, um sich in die Vergangenheit hineinzuarbeiten.[26] Sinnliches Wahrnehmen und emotionales Begreifen sind Werkzeuge, kognitive Aspekte der Architektur zu vermitteln, indem die Aura des Ortes emotional aufgegriffen wird und daran anknüpfend das Gebäude in einem kognitiven Rekonstruktionsprozess erklärt wird. »Das Ziel ist nicht, die intendierte emotionale Wirkung des Gebäudes in die heutige Zeit fortzuführen, sondern

---

23 Ebd., S. 44. Die detaillierten künstlerischen Ausführungen von innenarchitektonischen Elementen veranlassten das nationalsozialistische *Amt Schönheit der Arbeit* Fritz Schupp als Preisrichter anzuwerben. Vgl. Busch (wie Anm.4), S. 122.

24 Vgl. Anatol von Hübbenet: Das Taschenbuch Schönheit der Arbeit (mit einem Geleitwort des Generalbauinspektors für die Reichshauptstadt Albert Speer). Berlin o.J.

25 Vgl. Antenhofer (wie Anm. 11), S. 10.

26 Ebd. S. 9f.

[von der intendierten Emotionalität ausgehend] im Zusammenspiel mit dem aktuell vorhandenen musealen Bruch zur Kognition zu gelangen.«[27]

Fazit: Denkmalpflege als Voraussetzung neuer Erklärungsansätze zur Architektur

Um als Vermittlungsort für zeitgeschichtliche Zusammenhänge genutzt werden zu können, ist eine spezifische Denkmalpflege für die Tagesanlagen des Erzbergwerks Rammelsberg grundlegend. Denn ohne den Erhalt der authentischen Architektur und den Spuren der nationalsozialistischen Vergangenheit kann eine Vermittlung im aufgezeigten Sinne nicht funktionieren. Lange Zeit hat die Denkmalpflege darauf nur unzureichend Rücksicht genommen und museale Belange in den Vordergrund gerückt, die zeitgeschichtliche Spuren verwischt oder überlagert haben. Ein einfaches Beispiel macht das deutlich: Noch vor einigen Jahren haben zwei Lichtbänder, die im Zuge eines Ausbaus am Ende der 1990er Jahre eingebaut wurden, die ursprüngliche Beleuchtung in der Lohnhalle ergänzt. Diese Lichtbänder, die mit unverhältnismäßig massiven Metallträgern ausgestattet waren, haben die Sicht auf das Wandbild *Feierabend* an der Südwand der Lohnhalle gestört. Auch der Einbau der Museumkasse in die Lohnhalle, die im gleichen Zeitraum erfolgte, stört bis heute das Erkennen des Sinns dieses Bildes im Sinne der authentisch noch vorhandenen, aber gestörten Innenarchitektur.

Der damals zuständige Denkmalpfleger Reinhard Roseneck, der in dieser Zeit auch Geschäftsführer des Weltkulturerbes Rammelsberg war, hatte sich dagegen verwehrt, in der Architektur des Erzbergwerks eine Vermischung von Elementen der klassischen Moderne mit traditionellen und nationalsozialistischen Baustilen zu sehen. Roseneck schreibt in einem entsprechenden Aufsatz, »daß die architektonische Lösung am Rammelsberg eine auf eine vorgegebene landschaftliche Situation reagierende, und somit in <u>keiner</u> Weise ›heimattümelnde‹ ist, die mit einer anbiedernden Wandlung ihres Baustils auch nicht das Geringste zu tun hat [...]«[28]

Während Schupp und Kremmers Entwurf für die Zeche Zollverein in Essen als Musterbeispiel funktionalistischer Architektur der 1920er Jahre gilt, wurde das

27 Silja Leinung/Joana Hansen: Historisches Lernen und Materielle Kultur, 13.06.2019-14.06.2019 Kiel. In: H-Soz-Kult, 17.09.2019 (https://www.hsozkult.de/conferencereport/id/tagungsberichte-8448, aufgerufen am 23.09.2019).

28 Reinhard Roseneck: Landschaftsgebundener Industriebau – das Erzbergwerk Rammelsberg in Goslar. In: Wilhelm Busch/Thorsten Scheer (Hg.): Symmetrie und Symbol. Die Industriearchitektur von Fritz Schupp und Martin Kremmer. Köln 2002, S. 131-140, hier S. 137; Vgl. auch. Rainer Slotta: Technische Denkmäler in der Bundesrepublik Deutschland, Bd. 4: Der Metallerzbergbau, Teil I. Bochum 1983, S. 24.

Abb. 10: Lohnhalle mit Lichttraversensystem und Museumskasse, 2016



Foto: Weltkulturerbe Rammelsberg

Erzbergwerk Rammelsberg von ihnen in einer traditionsgebundenen, an der regionalen Bauweise orientierten Architektursprache mit nationalsozialistischen Stilelementen ausgeführt. Diese Tatsache darf nicht weiter ausgeblendet werden. Der Denkmalschutz hat diese *Sprache der Architektur* bis in die jüngste Vergangenheit nicht genügend berücksichtigt und Maßnahmen durchgesetzt, die dazu beitrugen, dass sie ganz zu verstummen drohte.

Die Denkmalpfleger und Autoren, die in der Architektur der Tagesanlagen des Erzbergwerkes Rammelsberg den Einfluss der nationalsozialistischen Ideologie vernachlässigen und den Gebäuden einen zeitlosen Charakter zuschreiben, versuchen, Fritz Schupp und Martin Kremmer von dem berechtigten Vorwurf im Sinne der nationalsozialistischen Ideologie gebaut zu haben, zu entlasten. Beide Architekten waren keine Mitglieder der NSDAP, sie wurden nicht zur Wehrmacht eingezogen und gehörten nicht der SA oder SS an. Beide Architekten mögen dem Nationalsozialismus mit Gleichgültigkeit oder gar Ablehnung begegnet sein – dennoch waren sie namhafte Industriearchitekten im »Dritten Reich«. Sie führten Aufträge aus, die eindeutig der NS-Propaganda dienten. Als Architekten waren sie wie viele deutsche Ingenieure, Techniker und andere Berufsgruppen Teil des nationalsozialistischen Systems und unterstützten mit ihren Fachkenntnissen indirekt und in einigen Fällen auch direkt die Kriegsmaschinerie und die verbrecherische Politik des NS-Regimes. Denn der Industriebau

leistete im Nationalsozialismus einen wichtigen Beitrag zur Funktionsfähigkeit des Herrschaftssytems: Industriebauten dienten in hohem Maße der Funktionsfähigkeit der Wirtschaft und zur Kriegsvorbereitung und -durchführung, nicht zuletzt mittels millionenfacher Ermordung von Menschen und Ausbeutung von Zwangsarbeitern und KZ-Häftlingen.

»3 D« – Der historische Lernort Museum zwischen Authentizität und Virtual Reality

Thorsten Heese

»3D-virtuell« und »3D-analog« bilden die Pole eines Spannungsfeldes, in dem der historische Lernort Museum derzeit sein Potenzial als Vermittlungsort ästhetisch-visueller Kompetenz neu definiert. Die digitale Revolution beschert dem Museum dabei scheinbar spektakuläre Perspektiven: »Virtual Reality« erschafft – gerade für Jugendliche – attraktive Lernräume, die als »time tunnel« vermeintlich spielend durch die Geschichte führen. Werden reale Objekte deshalb künftig für Geschichtsvermittlung in Museen und vergleichbaren historischen Lernorten überflüssig sein?

1. »Wer Visionen hat ...« – Zum Museum der Zukunft

Wäre dem so, dann könnte ein visionärer Blick in das Geschichtsmuseum der Zukunft künftig so aussehen: Wir betreten das »History Check – our Roots, our Traces«, Deutschlands zentrales Geschichtsmuseum, werden mit futuristisch aussehenden 3D-Helmen ausgestattet, Allroundsound inklusive. Anschließend kann der »adventure history trip« beginnen. Im nächsten Moment gelangen wir durch den »time tunnel« – eine mit space-, sound-, light- und smell-Effekten animierte virtuelle Zeitschleuse – in ein »Paralleluniversum«, sind endlich in der »past reality« angelangt. Dort beginnt ein hautnahes Wandeln durch die wichtigsten Epochen der Geschichte: Wir sind mit einer Gruppe von Steinzeitjägern unterwegs, als uns plötzlich ein Säbelzahntiger angreift. Wir schleudern unsere »Schöninger« Speere und erlegen das Tier im letzten Moment. Szenenwechsel: Am Hofe Kaiser Barbarossas werden wir mit allen Würden empfangen und dürfen ein wichtiges Anliegen vortragen. Cut. In Luthers Schreibkammer – Achtung! – müssen wir uns reflexartig vor dem heranfliegenden Tintenfass ducken, das der in Panik geratene Reformator nach uns wirft – Teufel! Noch mal Glück gehabt!!! Einige Schnitte später: Vor Verdun brüllt uns ein junger Leutnant Befehle ins Gesicht. Wir sind bei einem Sturmangriff dabei, stürzen im Laufen über Stacheldraht,

können uns durch einen beherzten Sprung in einen Schützengraben gerade noch vor den Garben eines Maschinengewehrs retten; doch der Schrecken ist noch nicht überstanden: Minutenlanges Trommelfeuer der feindlichen Artillerie betäubt uns die Ohren; irgendwann fangen plötzlich unsere Beine an zu zittern. Nach weiteren »live«-Effekten, die unter die Haut gehen, verlassen wir die Ausstellungsräume des Deutschen Geschichtsmuseums wieder. Beim Abnehmen der 3-D-Helme sind wir so mit unserem Gleichgewicht beschäftigt, dass wir es verpassen, uns noch einmal kurz umzudrehen und wahrzunehmen, dass wir die vergangene Stunde durch leere Räume gewandelt sind.

Diese Vision – technisch schon heute im Prinzip kein Problem mehr[1] – ist keineswegs irreal. Folgt man bestimmten Trends und Vorstellungen, so ist man sogar bereits auf dem besten Wege dorthin. Solch ein 3D-Museum kommt modernen Sehgewohnheiten entgegen (»das Publikum dort abholen, wo es steht«) und ist angesichts chronischer Sparzwänge auch ökonomisch attraktiv, kann doch nahezu das gesamte Servicepersonal eingespart werden (»Museen sind Zuschussbetriebe«). Und sogar Museolog*innen könnten sich doch freuen, da ihre kulturgeschichtlichen Schätze künftig klimagerecht und vor Licht geschützt im Depot unter idealen Bedingungen lagern. Weil sie durch virtuelle Repräsentationen in der ›Ausstellung‹ ersetzt werden, sind sie für künftige Generationen gesichert. Kein Publikum würde je mehr ein Exponat gefährden; Vitrinen können eingespart werden und behindern nicht mehr den Blick. Für die Vermittlung von Geschichte wären Originale im Grunde überflüssig. Auch auf Museumspädagog*innen kann verzichtet werden. Festanstellungen entfallen. Ein Werkvertrag für ein modernes didaktisches Konzept, in dem das Publikum in Rollenspielen selbst aktiv werden kann, und die einmal installierte technische Umsetzung genügen vollkommen.

Aber war da nicht noch etwas? Schon seit geraumer Zeit werden angesichts der digitalen Revolution die Stimmen lauter, die die Tendenz zum gläsernen Menschen in einer zunehmend digitalisierten Umwelt – noch abseits aller rechtlichen Fragen und Datenschutzgründe – kritisch beobachten. Smartphone, App und WorldWideWeb sind bereits so omnipräsent, dass nach Wegen »zurück in die Gegenwart«[2] gesucht wird. Statt jedem technisch möglichen Trend aus dem »Silicon Valley« hinterherzurennen, wird für die Zukunft bereits die Neuentdeckung des analogen Raumes angekündigt. Künftig wird es ein Luxus sein, Zeit nicht virtuell sondern analog verbringen zu können. Wir werden eine Renaissance direkter sinnlicher

---

1 In der Richtung virtueller Cyberspace-Museen, die einen realweltlichen Ausstellungsrundgang zu imitieren versuchen, wird bereits verstärkt experimentiert. Siehe exemplarisch Thomas Pichler: Interaktive virtuelle Museen: Weniger ist oft mehr. Zu viele Tools gleichzeitig vermiesen Nutzererlebnis entscheidend. www.pressetext.com/news/20150923002 (aufgerufen am 4.1.2020).

2 Jürgen von Rutenberg: Zurück in die Gegenwart. In: Zeitmagazin 29 (2015), S. 12-20; siehe im Folgenden ebd., S. 20.

Erfahrungen erleben, und in diesem »Analog Valley« werden auch die Museen stehen. Eventuell wird sich so ein Trend zur Musealisierung fortsetzen, der schon seit dem Zeitalter der Industrialisierung als Reaktion auf Modernisierungstendenzen und massive gesellschaftliche Veränderungen wahrgenommen wird.[3]

Damit ist keine rückwärtsgewandte Zivilisationskritik gemeint, die technischen Fortschritt aus Prinzip aufhalten wollte. Vielmehr birgt die aktuelle digitale Revolution für das Museum das große Potenzial, vielleicht deutlicher als je zuvor seine ganz besonderen Qualitäten einzubringen und damit eine aktive gesellschaftliche Rolle einzunehmen. In einer zunehmend digital geprägten Welt kann das Museum zu einem zentralen analogen Anker kultureller Bewusstseinsbildung avancieren, in dessen Zentrum das historische Objekt steht. Es ist in diesem Zusammenhang mehr als augenfällig, dass die fortschreitende Digitalisierung mit einem »material turn«[4] einhergeht und in den Museen die Bedeutung des Objektes neu diskutiert wird.[5]

Vor diesem Hintergrund soll im Folgenden in drei Schritten diskutiert werden, wie im Museum historisches Denken gefördert werden kann:

- Es geht um die materielle Hinterlassenschaft als Basis historischen Lernens im Museum;
- es geht ferner um die Prämissen historischen Lernens im Museum;
- und es geht abschließend um analoge Visualität als zentrale Perspektive in Geschichtsmuseen.

---

3 In der industrialisierten wie in der postindustriellen Gesellschaft hat die Musealisierung eine wichtige Bedeutung. Sie wird gedeutet als Symptom einer tiefgreifenden Unsicherheit des Menschen über seine Herkunft und Zukunft. Der rasche Wechsel von Stilen und technischem Fortschritt erwecke das Bedürfnis, vergehende Lebensstile durch Erinnerung wachzuhalten, während die Zukunftsgewissheit schwinde. Zur Bewältigung der Gegenwart müsse Vergangenes daher im Blick bleiben. Zur Institution Museum als bewahrender Instanz siehe auch Hermann Lübbe: Zeit-Verhältnisse. Zur Kulturphilosophie des Fortschritts. Graz/Wien/Köln 1983 (Herkunft und Zukunft, Bd. 1), S. 9f. Zur Musealisierung siehe Thorsten Heese: »… ein eigenes Local für Kunst und Alterthum«. Die Institutionalisierung des Sammelns am Beispiel der Osnabrücker Museumsgeschichte. Bramsche 2004 (Osnabrücker Kulturdenkmäler. Beiträge zur Kunst- und Kulturgeschichte der Stadt Osnabrück, Bd. 12), S. 597f.

4 Hans Peter Hahn: Dinge des Alltags – Umgang und Bedeutungen. Eine ethnologische Perspektive. In: Gudrun M. König (Hg.): Alltagsdinge. Erkundungen der materiellen Kultur. Tübingen 2005 (Tübinger Kulturwissenschaftliche Gespräche, Bd. 1), S. 63-80.

5 Siehe z.B. die Tagung »Auf den zweiten Blick« vom 11. bis 12. April 2013 in Frankfurt a.M.; Anette Rein: Die Arbeitstagung »Auf den zweiten Blick. Kuratorische Neubetrachtungen von Sammlungen«. In: Museum aktuell 2013, H. 11, S. 45-47.

2. Materielle Hinterlassenschaften

Kernauftrag (historischer) Museen ist es, die materielle kulturelle Hinterlassenschaft von Gesellschaften – also gegenständliche Quellen ihrer Geschichte – zu sammeln, zu bewahren, zu erforschen und für Bildungsprozesse fruchtbar zu machen. Auch wenn sich das Erscheinungsbild des Museums im Laufe der Zeit nachhaltig verändert hat, so ist doch das Objekt als authentische historische Sachquelle das zentrale Element der Museumsarbeit geblieben. Alles andere – Präsentationsformen, Einsatz unterschiedlicher Medien von der Beschriftung bis zur App etc. – arbeitet seinem Kernauftrag zu, ist aber nicht Voraussetzung historischen Lernens im Museum. Ein Raum ohne Objekte kann vielleicht ein historischer Lernort sein, aber er ist mit Sicherheit kein Museum. Die Darbietung gelebter geschichtlicher Wirklichkeit durch materielle Überreste im Museum als Ort/Raum, der zwischen der Vergangenheit und der Gegenwart vermittelt, lebt von den besonderen Qualitäten der gegenständlichen Quelle:

Sachquellen sind haptisch. Dies ist ihr Hauptmerkmal. Schon Kinder erschließen sich ihre Umwelt auf natürliche Weise durch das Betrachten, Anfassen und Ausprobieren all dessen, was sie umgibt. Diese prägenden frühkindlichen Grundlagen nützen auch später beim Umgang mit gegenständlichen Sachzeugnissen. Wenn der Zugang zur Geschichte durch die konkrete Auseinandersetzung mit historischen Gegenständen, beginnend mit dem Berühren, Drehen und Wenden, real und sinnlich angebahnt werden kann, bietet dies die Möglichkeit einer den Lernprozess fördernden Erweiterung der Wahrnehmung. Das Aktivieren eines weiteren Sinnessystems neben dem Hören und Sehen ermöglicht ein ganzheitliches Lernen, das im Museum besonders zum Tragen kommt. Das geschieht im übertragenen Sinne auch dann, wenn das Exponat geschützt in einer Vitrine stehen muss. Denn der Wunsch, den Gegenstand in die Hand nehmen und von allen Seiten betrachten zu wollen, führt dazu, dass das betrachtende Subjekt den Gegenstand statt mit der Hand wie ein Scanner mit den Augen ›abtasten‹ lässt.

Sachquellen sind ästhetisch. Materielle Überreste haben eine besondere ästhetische Wirkung, weil beim Umgang mit ihnen bewusst wird, dass sie ihrem Charakter nach originale Geschichtsquellen sind. Hier kommt die ästhetische Dimension des Geschichtsbewusstseins zum Tragen. Über die kognitive Erkenntnis hinaus erzeugt diese ästhetische Wahrnehmung sinnliche Erkenntnis. Die Begegnung mit einem historischen Original setzt einen ästhetischen Lernprozess in Gang, der auf visuell-sinnlicher Kommunikation beruht. Es entwickelt sich ästhetisch-visuelle Kompetenz, die ein wichtiges Hilfsmittel historischen Lernens ist.[6]

---

6 Siehe dazu das immer noch aufschlussreiche Unterrichtsexperiment von Bernhard Stohr: Methodik des Geschichtsunterrichts. Probleme der methodischen Gestaltung des Geschichtsunterrichtes in der allgemeinbildenden polytechnischen Oberschule. 3. Aufl. Berlin

Sachquellen sind authentisch. Aus dem Umstand, dass sie historisch sind, kann zwar noch nicht automatisch ein konkreter historischer Sinn oder eine unmittelbare geschichtliche Erkenntnis abgeleitet werden, da sich der Zugang zur Vergangenheit immer nur medial, d.h. vermittelt eröffnet. Gleichwohl spielt gerade das Unmittelbare, sinnlich Erfahrbare originaler Sachquellen eine ganz entscheidende Rolle für den Prozess historischen Lernens und Denkens. Authentische Sachquellen sind selbst Vermittlungsinstanzen, nämlich solche, die als ›Zeichen der Zeit‹ tragende Boten auf sinnlich wahrnehmbare Art zwischen »heute« und »damals« vermitteln – Pomian spricht hier von »Semiophoren«[7], von Zeichenträgern. Dieser Brückenschlag zurück in die Zeit funktioniert deshalb, weil Gegenstände die »Aura der Zeitgenossenschaft«[8] in sich tragen, authentisch sind und die Betrachtenden um diese Echtheit wissen. Die »sinnlich-ästhetische Anmutungsqualität«[9], die in der Aura des Originals gründet, bedeutet: Das Wissen, dass die Sachzeugnisse aus vergangenen Zeiten stammen, regt die Fantasie an. Das interessierte Publikum möchte erfahren, wie genau es sich die Vergangenheit, die diese Gegenstände einst umgeben hat und in der sie entstanden sind oder benutzt wurden, vorzustellen hat. Es ist damit offen für die weitere Entschlüsselung der Geschichte hinter dem Objekt.

Sachquellen berühren emotional. Das Zusammenspiel aller drei genannten Qualitäten der Sachquelle – die Verbindung von Haptischem, Ästhetischem und Authentischem – berührt zugleich auf einer besonderen emotionalen Ebene. Bei der unmittelbaren Begegnung in der Gegenwart mit einem historischen Überrest entsteht eine »emotional-auratische Faszination«.[10] Diese Faszination kann sowohl positiv als auch negativ berühren, eine gewisse Begeisterung erzeugen, aber auch

---

1968, S. 124. Stohr hatte Schüler*innen einen bestimmten Gegenstand beschreiben lassen, ohne dass dieser dabei konkret benannt werden durfte. Nach dieser Beschreibung mussten andere Schüler*innen eine Skizze des Gegenstandes anfertigen. Keine Zeichnung gab den Gegenstand exakt wieder. Das Experiment belegt, dass sich eine Sachquelle dank ihrer besonderen Ästhetik, Haptik und Visualität qualitativ von anderen Quellengattungen unterscheidet. Sie besitzt eine andere Gegenwärtigkeit, die in der Museumsarbeit bewusst eingesetzt wird; siehe entsprechend »Ein Gegenstand sagt mehr als tausend Worte«. In: Thorsten Heese: Vergangenheit »begreifen«. Die gegenständliche Quelle im Geschichtsunterricht. Schwalbach/Ts. 2007 (Methoden Historischen Lernens), S. 94-97.

7 Krzyszof Pomian: Der Ursprung des Museums. Vom Sammeln. Berlin 1998, S. 50.

8 Peter Wolf: Dingliche Relikte. In: Michael Maurer (Hg.): Aufriss der Historischen Wissenschaften. Bd. 4: Quellen. Stuttgart 2002, S. 126-145, hier S. 127.

9 Gottfried Korff: Die Eigenart der Museums-Dinge. Zur Materialität und Medialität des Museums. In: Kirstin Fast (Hg.): Handbuch museumspädagogischer Ansätze. Opladen 1995, S. 17-28, hier S. 19f.

10 Winfried Stadtmüller: Sachquellen. In: Waltraud Schreiber (Hg.): Erste Begegnungen mit Geschichte. Grundlagen historischen Lernens, Bd. 1. Neuried 1999 (Bayerische Studien zur Geschichtsdidaktik, Bd. 1.1), S. 391-404, hier S. 394.

irritieren oder befremden. Es entsteht der Wunsch, das Gefühlte mit dem Verstand zu verbinden. Es gilt herauszufinden und zu verstehen, was es konkret mit diesem oder jenem Gegenstand auf sich hat. So wird in der Begegnung mit dem authentischen Gegenstand über Gefühle ein rationaler Lernprozess angestoßen, der das Verständnis von Geschichte befördert und intensiviert.[11]

Ihre konkreten Eigenschaften bringen die gegenständlichen Quellen – nicht nur – im Museum sprichwörtlich ›zum Sprudeln‹. Bezogen auf das Museum ermöglicht der mediale Rahmen der Ausstellung, in der das historische Objekt zur Vermittlung von geschichtlichem Wissen verortet wird, die Ausformung ästhetischer Kompetenz, und zwar in zweifacher Hinsicht: Einerseits vermitteln historische Objekte eine besondere ästhetische Erfahrung. Die sinnliche Anschauung ist fundamentale Bezugsgröße in musealen Präsentationen. Die ästhetische Erfahrung geht dabei über die reine Informationsvermittlung und bloße Veranschaulichung von Deutung hinaus.[12] Andererseits ist auch die Präsentation in ihrer bewussten Gestaltung notwendigerweise ästhetisch. Sie ist der Versuch, sonst unbewusste Wahrnehmungsebenen bewusst zu machen und Erkenntnisse durch die Reflexion sinnlicher Anschauung zu ermöglichen.[13]

Ergänzend kann eine besondere Museumstopografie hinzukommen und thematische Bezüge verstärken. Nicht alle Museen oder Ausstellungsräume sind ein »white cube« im Sinne eines ›objektiven‹, vorgeblich neutralen Raumes, der in der Kunstvermittlung als idealer Ort für die unverfälschte Präsentation eines Kunstwerkes definiert wird. Viele Museen nutzen historische Gebäude (z.B. Schlösser und Burgen, technik- und industriegeschichtliche Denkmäler, alte Rathäuser und Villen etc.). Dies kann zum Vorteil gereichen, wenn sich die ausgestellte Thematik unmittelbar auf das Gebäude bezieht und Exponate beispielsweise mit ihm direkt in Beziehung gesetzt werden können. Es kann aber unter Umständen auch hinderlich sein, wenn die museografisch bespielte Architektur zu dominant ist und von kuratorisch gewünschten Sichtbeziehungen ablenkt. In jedem Fall haben wir es auch hier mit einer starken ästhetischen Komponente zu tun.

---

11 Siehe dazu ausführlich Heese (Anm. 6), S. 12-26.

12 Jörn Rüsen: Für eine Didaktik historischer Museen. Gegen eine Verengung im Museumsstreit um die Geschichtskultur. In: Geschichtsdidaktik 3 (1987), S. 267-276, hier S. 268f.

13 Wolfgang Ernst: Geschichte, Theorie, Museum. In: Gottfried Fliedl/Roswitha Muttenthaler/Herbert Posch (Hg.): Erzählen, Erinnern, Veranschaulichen. Theoretisches zur Museums- und Ausstellungskommunikation. Wien 1992 (Museum zum Quadrat, Bd. 3), S. 7-40, hier S. 36.

3. Prämissen historischen Lernens im Museum

Ausgehend vom Objektbezug als Fundament historischen Lernens im Museum ergeben sich weitere zentrale Prämissen für die Museumsarbeit und ihre Wirkungsweisen:

Das Museum ist eine *Schule des Befremdens*.[14] Aus dem Gegenüber von betrachtendem Subjekt und Museumsobjekt, das sich in einem zeitlich-räumlichen Schwebezustand zwischen Vergangenheit und Gegenwart befindet, entsteht Neugierde. Beide – Subjekt wie Objekt – befinden sich zwar in einer gemeinsamen Gegenwart, doch entstammt das Museumsobjekt einer Zeit, die dem Subjekt nicht vertraut ist. Das Objekt ist »ver-rückt«, d.h. aus seinem historischen Kontext herausgelöst, und wird im Museum in einen neuen, produktiven Zusammenhang gestellt: Das Subjekt begegnet ihm im Ausstellungskontext. Die Gleichzeitigkeit von Nähe und Ferne erzeugt eine mitunter irritierende »Konträrfaszination des Authentischen«[15]; einen Spannungsmoment, durch den ein Wissen generierender Verstehensprozess ausgelöst wird.

Daraus resultiert, dass das Museum eine *Schule des Sehens* ist. Angesichts der Masse von Bildern, mit der Menschen täglich konfrontiert sind, kommt dem Museum, in dem das Auge direkt[16] angesprochen wird, bei der Medienerziehung eine Schlüsselrolle zu. Sehen ist eine mit Erkenntnis verbundene Wahrnehmungshandlung und damit eine besondere Form des Denkens. Sehen lernen impliziert demnach die Präzisierung dieses mit Visualität verbundenen Denkprozesses; es entspricht der Schärfung des kritischen Blickes.[17] Das Museum schult die visuelle Kommunikation nicht nur über die Vermittlung der Entwicklung historischer Bilderwelten. Im Gegensatz zur modernen Medienwelt stetig und bewusst wechselnder optischer Eindrücke ist es in der Lage, die Bilderflut bewusst anzuhalten, um das genaue Hinschauen zu schulen und die Ikonografien der Gegenwart zu entschlüsseln. Das Museum als »Schule des Sehens« ermöglicht eine ikonische Alphabetisierung.

Das kann das Museum gerade deshalb leisten, weil sein Hauptmedium – die Ausstellung – selbst eine *visuell-räumliche Narration* ist. Die ›stummen‹ Exponate sind Teil einer Geschichtserzählung mit museografischen Mitteln. Die ausgeklügelte Bildsprache der Ausstellung nutzt ihre ›Hauptakteure‹, die Exponate, in vielfacher Hinsicht: als Quelle, als Argument, als Blickfang und ›Stolperstein‹, als

14 Peter Sloterdijk: Museum: Schule des Befremdens. In: Frankfurter Allgemeine Magazin 472 (1989), S. 56-66, hier S. 56.

15 Gottfried Korff: Zur Eigenart der Museumsdinge (1992). In: Ders.: Museumsdinge: deponieren – exponieren. Köln/Weimar/Wien 2002, S. 140-145, hier S. 141f.

16 Bei Menschen mit Sehbeschränkungen ersetzt bzw. ergänzt der Tastsinn das ›sehende Auge‹.

17 Uwe Christian Dech: Aufmerksam sehen. Konzept einer Audioführung zu ausgewählten Exponaten. Bielefeld 2004 (Schriften zum Kultur- und Museumsmanagement), S. 30.

Vergleich usw. Die Einsatzmöglichkeiten sind vielfältig und können situativ sehr unterschiedlich sein, z.B. wenn sich die historische Fragestellung ändert. Bei der visuellen Sprache der Ausstellung haben wir es gewissermaßen mit einer »ästhetischen Widerborstigkeit«[18] zu tun, die für den Blick des Publikums eine optisch-räumliche Reibungsfläche schafft, die befremdet, Neugierde erzeugt, innehalten lässt, Nachdenken evoziert, erhellt und weiterführt.

Die visuelle Narration des Museums lenkt und leitet das Publikum. Damit dabei nicht manipuliert wird[19], muss ihre Argumentationsstruktur offen gelegt werden. Das bedeutet, dass *Transparenz* gewährleistet sein muss. Ausstellungen müssen ›gelesen‹ werden können, sie müssen durchschaubar gemacht werden. Dies kann das Museum zum einen selbst fördern, indem die Konzeption mit ihren Fragestellungen, Intentionen und Gestaltungsformen durch entsprechende Hinweise offengelegt wird. Zum anderen ist es über das Museum hinaus eine Aufgabe der historischen Bildungsarbeit (beispielsweise auch im Geschichtsunterricht oder an der Universität), das Publikum mit analytischer Autonomie auszustatten, die es ihm erlaubt, das Dargebotene kritisch zu hinterfragen und es für sich nutzbar zu machen. Durchaus günstig können dabei partizipative Ansätze sein, die das Publikum selbst in den Entstehungsprozess einer Ausstellung direkt einbeziehen.[20]

Das Museum entpuppt sich nicht zuletzt dadurch als ein *Ort der Kommunikation*. Es ist ein Diskussions- und Kommunikationsforum, das sich mit Geschichte beschäftigt. ›Dummheit‹ ist erlaubt; zum Museumsbesuch ist Vorwissen nicht zwingend notwendig. Auch wer keine Kenntnisse mitbringt, kann sich den Objekten unmittelbar nähern. Die konkrete räumliche Annäherung an fremde Objekte aus einer anderen Zeit wird kommunikativ vertieft und führt zu neuen Erkenntnissen im Umgang mit Wissen. Museumsdidaktik sollte die Sinnfrage eben nicht beantworten, sondern sie bewusst offenhalten, um jedwede Instrumentalisierung von Geschichte zu verhindern und seinem Publikum die Freiheit zu lassen, sich über die Historizität gesellschaftlicher Umstände ein eigenes Bild zu machen. Als offenes Forum fördert das Museum Kritikfähigkeit und Urteilsvermögen; Kompetenzen, die nicht allein für historisches Denken maßgebend sind, sondern in sämt-

---

18 Rüsen (Anm. 12), S. 270.

19 »Auf dem Wege einer musealen Präsentation von Vergangenheit kann bestimmten, im Einklang mit der jeweiligen politischen Überzeugung stehenden Geschichtsbildern Wirkungsmacht verliehen werden.« Günther R. Miller: Neue Museen – neue Geschichte? In: Aus Politik und Zeitgeschichte 57 (2007), H. 49, S. 13-20, hier S. 14.

20 Zur Partizipation im Museum siehe exemplarisch Anja Piontek: Museum und Partizipation. Theorie und Praxis kooperativer Ausstellungsprojekte und Beteiligungsangebote. Bielefeld 2017 (Edition Museum, Bd. 26); Susanne Gesser u.a. (Hg.): Das partizipative Museum. Zwischen Teilhabe und User Generated Content. Neue Anforderungen an kulturhistorische Ausstellungen. Bielefeld 2012.

lichen gesellschaftlichen Feldern eine Rolle spielen. Sie gehören zu den zentralen Elementen der modernen Mediendemokratie.

4. Perspektive: Visualität versus Virtualität

Historisches Denken entwickelt sich nicht von heute auf morgen, sondern prozesshaft. Vermittlung von Geschichte im Museum, gerade auch in einem regionalgeschichtlichen, also an dem näheren Umfeld des Publikums ausgerichteten, bietet gute Voraussetzungen dafür, diesen Prozess durch die besonderen Bildungspotenziale des Museums zu begleiten und zu unterstützen. Zu den zentralen Perspektiven einer zukunftsweisenden Museumsagenda gehört diesbezüglich das Gegenüber von *Visualität* und *Virtualität*.

Auch unter postmodernem Vorzeichen gehört das historische Museum zu den zeitgemäßen Orten, an denen unter Berücksichtigung geschichtlicher Fragestellungen historisches Bewusstsein ausgebildet und davon ausgehend die Grundlagen gesellschaftlicher Identität(en) und der individuellen Verortung darin ausgehandelt werden können. Dazu bedarf es weniger flackernder Bildschirme in jeder Ecke der Ausstellung, ultraflacher Tablet-PCs als moderner Variante des Audioguides oder passend entwickelter Applications, die die Zielgruppe »Kinder und Jugendliche« ins Museum ›locken‹ sollen; wer meint ›locken‹ zu müssen, ist bereits auf dem falschen Weg.[21] Authentische historische Objekte verfügen wie Kunstwerke »in ihrer Visualität über ganz eigene Sinnpotenziale«.[22] Und die Aufgabe des Museums ist es, diesen Sinn für das Publikum erfahrbar zu machen. Wichtig ist dabei, dass das Publikum die Möglichkeit hat, autonom zu handeln: »In der Unmittelbarkeit des Erlebens einer sinnstiftenden, ordnenden Auswahl und Präsentation erfährt der Besucher *Sinn*. Die Erfahrung des Besuchers im Anschauen der Dinge ist geprägt von Langsamkeit. Nicht die Dinge, nicht die Bilder bewegen sich, sondern es bewegt sich der Betrachter. Er bestimmt das Tempo seiner Wahrnehmung, er kann nach eigener und freier Entscheidung auf die Botschaften antworten«.[23]

Zur Klarstellung: Hier geht es nicht um naive Technikfeindlichkeit oder vermeintliche ›Selbstmusealisierung‹. Der Einsatz technischer Medien in Museen ist so alt wie der Bildungsort Museum selbst. Sie sind nützliche und wichtige Hilfsmittel und sollten sich auf dem jeweils neuesten technischen Niveau bewegen. Aber sie bleiben trotz alledem nur ›Mittel zum Zweck‹ und sollten nicht als ›Allheilmittel‹ missverstanden werden. Ein so definierter ›Einsatz moderner Medien‹ würde

21 Siehe dazu näher Thorsten Heese: Agenda »Museum 2020«. Brauchen Museen künftig noch Objekte? Ja, unbedingt! In: GWU 68 (2017), H. 1/2, S. 5-25, hier S. 23.

22 Kathrin Popp: Das Bild zum Sprechen bringen. Eine Soziologie des Audioguides in Kunstausstellungen. Bielefeld 2013, S. 16.

23 Katharina Flügel: Einführung in die Museologie. Darmstadt 2005, S. 109.

verkennen, dass das Museum mit seiner Ausstellung bereits selbst ein Medium mit eigenen räumlichen Wirkmechanismen ist. Die »Komponenten musealer Geschichtskompetenz«[24], die in diesen Mechanismen zum Zuge kommen, sind in den vorhergehenden Abschnitten bereits umrissen worden.

Neben den beschriebenen außergewöhnlichen Chancen, die das Museum als etablierter öffentlicher Raum den gesellschaftlichen Subjekten für ihren historisch-politischen Diskurs bietet, ist deutlich im Blick zu behalten, dass das Museum auch künftig der Hort gegenständlichen historischen Kulturgutes ist. Das Museumsobjekt bleibt die zentrale Grundlage für die museale Narration, und dies umso mehr als Gegenpol einer zunehmenden Virtualisierung der Umwelt. Das Museum war immer schon eine gesellschaftliche Antwort auf historische Entwicklungen. Insofern wird es auch in virtuellen Zeiten als ›Ort des Konkreten‹ mit seinen ganz ›natürlichen‹ 3D-Objekten einen wichtigen Reflexionsraum darstellen, in dem technische Medien zum Informationstransfer genutzt werden; oder in den Worten des Medienwissenschaftlers Wolfgang Ernst: »Auf dem Weg zum Cybermuseum aber rate ich am Ende zu einer museumspädagogischen Doppelstrategie: stolzer Rückzug auf die Hardware, auf die den musealen Dingen eigene Physik einerseits, und sichtbar abgekoppelt davon ein mutiger Sprung in den digitalen Raum, wenn es nicht um Fragen der Authentizität, sondern der Information geht.«[25]

Diese »Hardware«, also die überlieferten authentischen Lebensspuren aus der Vergangenheit, provoziert in ihrer Gleichzeitigkeit von Nähe und Ferne Denken. In ihrer Aura spiegelt sich ihr Charakter als geschichtlich codierte Medien, die historische Botschaften transportieren und eine Kommunikation zwischen dem Unsichtbaren (dem Vergangenen) und dem Sichtbaren (dem Gegenwärtigen) ermöglichen. Als besonders wertvoll für die Vermittlung von Geschichte im Museum erweisen sich »Transitionsobjekte«.[26] Sie beinhalten auf idealtypische Weise die historische Dimension. Denn sie reichen nicht nur, wie generell historische Sachquellen, von der Vergangenheit, in der sie entstanden sind, in die Gegenwart. Darüber hinaus visualisieren sie etwa aufgrund einer zwischenzeitlich veränderten Nutzung mehrere Zeitebenen, die direkt miteinander in Verbindung stehen, und

---

24 Thorsten Heese: Außerschulische Lernorte im Geschichtsunterricht: Das Museum. In: Bärbel Kuhn u.a. (Hg.): Geschichte erfahren im Museum. St. Ingbert 2014 (Historica et Didactica. Fortbildung Geschichte: Ideen und Materialien für Unterricht und Lehre, Bd. 6), S. 13-21, hier S. 13.

25 Wolfgang Ernst: Museale Authentizität in einer Welt der virtuellen Kommunikation? In: Standbein-Spielbein 63 (2002), H. 8, S. 21-28, hier S. 28.

26 Thorsten Heese: Lernort contra »Location«. Zeitgeschichte als Chance für eine alltagsrelevante Museumsarbeit. In: Markus Furrer/Kurt Messmer (Hg.): Handbuch Zeitgeschichte im Geschichtsunterricht. Schwalbach/Ts. 2013 (Forum Historisches Lernen), S. 246-267, hier S. 251-253.

verknüpfen damit sichtbar mehrere historische Punkte. Sie sind also nicht nur authentische Geschichte, sondern tragen sogar geschichtliche Narration unmittelbar in sich. Sie weisen selbstständig den Weg durch die Geschichte; sie repräsentieren Durch- und Übergänge.

5. Fazit

Parallel zu den steigenden virtuellen Möglichkeiten betont der »material turn« die besondere Qualität der tradierten Institution »Museum« als Speicher materieller Kultur. Im Zentrum dieses zentralen analogen Ankers materiell-kultureller Bewusstseinsbildung steht die authentische historische Sachquelle. Die unvergangenen originalen Lebensspuren historischer Subjekte, die sich in historischen Objekten und auf besondere Weise in »Transitionsobjekten« spiegeln, bergen mitunter noch ungehobene didaktische ›Schätze‹. Das Museum als »Hardware-time tunnel« weist – anders als virtuell konstruierte Scheinrealitäten – authentisch und selbstständig den Weg durch die Geschichte, da es selbst über die Präsentation seiner Sammlungsstücke historische Durch- und Übergänge verkörpert.

Abseits der hier bewusst sehr deutlich vorgetragenen und durchaus optimistisch gemeinten Hervorhebung all der Möglichkeiten, die gegenständliche Quellen für die historische Bildung jetzt und künftig bereithalten, ist es doch fraglich, ob die Deutung von historischen Objekten als Aktanten im Kontext der Akteur-Netzwerk-Theorie (ANT) Bruno Latours und damit ihre praktische Gleichsetzung mit handelnden Subjekten gerechtfertigt ist. Die Frage wäre dann, ob aufgrund dessen die Spielräume für geschichtliche Lernprozesse in Museen künftig eventuell erweitert werden könnten. Dies ist meines Erachtens nicht der Fall.

Objekte können nicht ohne ihren unmittelbaren Bezug zu den mit ihnen und um sie herum agierenden Subjekten gedacht werden. Sie sind Produkte menschlichen Handelns und Ausfluss gesellschaftlicher Strukturen. Dinge müssen zwar als Quellen ernst genommen werden, sind aber nicht subjektivierbar. Diese Tatsache wird bei der Arbeit mit gegenständlichen historischen Quellen (z.B. im Museum) immer wieder sehr deutlich, weil Objekte gerade nicht ›lebendig‹ sind und deshalb immer vermittelt ›zum Sprechen‹ gebracht werden müssen. Auch die ›Interaktion‹ von Objekten in historischen Museen und Ausstellungen ist (nur) ein didaktisches Konzept. Kuratierende Subjekte entwerfen durch Positionierung von Gegenständen ein Spiel mit Perspektiven, schaffen damit aber keinen Raum für mutmaßlich reales Handeln selbstständig agierender Gegenstände.

Auch wenn Objekte im gesellschaftlichen Gefüge eine solche Bedeutung gewinnen können, dass sie Subjekte zum Handeln veranlassen, so bleiben es doch die Subjekte, die handeln. Subjekte können auf Objekte reagieren, nicht jedoch umgekehrt. Gegenstände mögen zwar im gesellschaftlichen Kontext in eine Rolle

geraten, in der sie Impuls oder Ausdruck sozialen Agierens sind. Sie sind deshalb aber nicht selbst Ko-Akteure. Nicht die Dinge erzwingen Handlungen der Subjekte, sondern die sozialen Konzepte, Rituale etc., die dahinter liegen und mit ihnen konnotiert bzw. an sie geknüpft sind. Insofern verweist Christina Antenhofer in ihrem hiesigen Beitrag mit Recht auf die Begrenztheit der ANT.

Selbst wenn Gegenstände demnach wohl doch »bloß glücklose Träger symbolischer Projektion«[27] sind, so bleiben sie dennoch wichtige Schlüssel, um historische Kontexte zu dekodieren und zu vergegenwärtigen. Insofern können Museen auch so als Einrichtungen dreidimensionaler Visualität über ihre Präsentationen ein historisch orientiertes, räumlich-visuelles Bewusstsein vermitteln, das die Wahrnehmung seines Publikums schult, indem es z.B. für Formen der Manipulation sensibilisiert. Dazu werden visuelle Phänomene mit einer rationellen Ebene verknüpft, die politische, historische, kulturelle und soziologische Hintergründe aufdeckt. Dies bestärkt Menschen darin, unabhängig und autonom zu handeln. Bei diesen Prozessen werden Sachquellen auch künftig die zentralen Vermittlungsinstanzen bleiben – als authentische Medien und Bindeglieder zwischen der Gegenwart und dem Gestern, das ohne sie unsichtbar bliebe.

27 Bruno Latour: Eine neue Soziologie für eine neue Gesellschaft: Eine Einführung in die Akteur-Netzwerk-Theorie. Frankfurt a.M. 2007, S. 25.

Aus den Quellen quillt nichts
»New Materialism«, Geschichtsschreibung und ein museales Beispiel

Agnieszka Pufelska

1. Kleine Quellenkunde

Es ist nicht zu übersehen und nicht zu bestreiten, dass die meisten Historiker*innen nach wie vor in der altbewährten Tradition des historischen Positivismus wurzeln. Kultur, Repräsentationen, Literatur usw. sind für sie immer nur solange von Interesse, wie sie sich in greifbaren Gegenständen veräußerlicht haben. Im Mittelpunkt ihrer Geschichtsschreibung stehen häufig konkrete materialisierte Objekte wie Briefe, Handschriften, Kataloge, Preislisten, Bilder und ihre Reproduktionen, Bauten oder museale Sammlungen. Die Untersuchung dieser Objekte in ihrer Materialität läuft dabei auf einen Aneignungsprozess hinaus, in dem das Subjekt den Objekten Sinn gibt und sie sich damit aneignet als historische Quelle.

Bereits Ranke postulierte Einheit von Objekt und erkennendem Subjekt: »In der Erkenntnis werden die Dinge eins mit uns: in der Liebe wir mit den Dingen.«[1] Ganz naiv gesteht er aber auch die Subjektivität einer solchen Erkenntnis ein »Wir erkennen aber auch und lieben in den Dingen nichts, als was unser ist oder uns selbst in den Dingen. Wovon nicht schon etwas in uns ist, was nicht, möcht‘ ich sagen, wir selbst in fremder, äußerer Erscheinung ist, das ist für uns gar nicht.«[2] Der liebend Erkennende geht mystisch in die Quellen ein und sie in ihn. Ranke beschwört diese Vereinigung im Gestus des »Faust«: »O! kommt zu mir! Sprecht mit mir! Ich bin ja willig und still! Ich möchte ja gern wissen, was ihr wollt, und hören, was ihr sagt, und möcht auch mit einstimmen in den allgewaltgen Chor: ich weiß doch sonst gar nicht, was ich hier soll.«[3]

Dass solche Subjektivität doch nur die allgemein anerkannten Kulturwerte reproduzierte, liegt auf der Hand. Die Politisierung der Geschichtswissenschaft ist von Max Weber methodisch gültig formuliert worden. In der von Heinrich Rickert

1 Leopold von Ranke: Tagebücher, hg. von Walther Peter Fuchs. München u.a. 1964, S. 138.
2 Ebd.
3 Ebd., S. 140.

entlehnten Theorie der »Wertbeziehung« hat Weber im »Objektivitätsaufsatz« die Weichen gestellt und die Geschichtswissenschaft auf ihre erkenntnisleitenden Prämissen hingewiesen: »Was Gegenstand der Untersuchung wird, und wie weit diese Untersuchung sich in die Unendlichkeit der Kausalzusammenhänge erstreckt, das bestimmen die den Forscher und seine Zeit beherrschenden Wertideen.«[4]

Historische Forschung ist somit von kulturpolitisch artikulierten Wertideen durchtränkt, in ihrer Pluralität tragen sie ihre Kämpfe aus. Deshalb sind die historischen (materiellen) Quellen diesen Kämpfen widerstandslos ausgesetzt, denn sie sind nicht nur in eigene Geschichten, sondern darüber hinaus noch in allgemeine Geschichte verstrickt. Der Gemeinplatz, dass man aus »Quellen schöpfen« könne, setzt allerdings voraus, dass aus den Quellen etwas quillt. Aus den Quellen quillt aber gar nichts, sie sind und bleiben tote Materialien. Diese sagen nichts per se aus, sondern gewinnen erst dann an historischer Aussagekraft, wenn sich die Historiker*innen ihnen mit einer (wertbezogenen) Fragestellung zuwendet und sie durch diese Zuwendung zur Quelle für eine bestimmte Geschichte werden. »Geschichte war immer Gegenstand einer Konstruktion«, pointiert Heinz-Dieter Kittsteiner, »es kommt nur auf die Reichweite und Qualität der Fragestellung an, unter denen sie konstruiert wird«.[5]

Soll es also heißen, dass die materiellen Objekte in dem Moment, in dem sie durch die Frage zu historischen Quellen erhoben werden, ihre Eigenständigkeit bzw. »agentielle Kraft« (Karen Barad) verlieren? Nein. Das berühmt gewordene Koselleckscke Paradigma vom »Vetorecht der Quellen« ist genau jene Instanz, die auf diese Bemächtigung hinweist und die intendierte Handlung der HistorikerInnen betont. Bereits bei Droysen ist das der erste Lehrsatz: »Unsere ganze Wissenschaft beruht darauf, dass wir aus solchen noch gegenwärtigen Materialien nicht die Vergangenheit herstellen, sondern unsere Vorstellungen von ihnen begründen, berechtigen, erweitern wollen.«[6] Allerdings bleibt das Quellenmaterial für Droysen sowie in seiner Nachfolge auch für Ernst Bernheim keine fundamentale Kategorie, sondern es ist im Rahmen der »Heuristik«, der »Kunst des Suchens«, dem Grundbegriff des »historischen Materials« untergeordnet.[7] Dieses wird unterteilt in Überreste, Denkmäler und Quellen (»Traditionen« bei Bernheim). »Überreste«

4 Max Weber: Die »Objektivität« sozialwissenschaftlicher und sozialpolitischer Erkenntnis. In: Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre, hg. von Johannes Winckelmann. Tübingen 1968, S. 184.

5 Heinz-Dieter Kittsteiner: Die Krisis der Historiker-Zunft. In: Rainer Maria Kiesow/Dieter Simon (Hg.), Auf der Suche nach der verlorenen Wahrheit. Zum Grundlagenstreit in der Geschichtswissenschaft. Frankfurt a.M. u.a. 2000, S. 80.

6 Johann Gustav Droysen: Historik. Vorlesungen über Enzyklopädie und Methodologie der Geschichte, hg. von Rodulf Hübner. Darmstadt 1960, S. 20.

7 Ebd., S. 47-85; Ernst Bernheim: Lehrbuch der Historischen Methode und Geschichtsphilosophie. Leipzig 1903, S. 227-232.

sind das ohne jede Absicht auf Erinnerung und Nachwelt übrig gebliebene, also unabsichtlich überlieferte Material. Darunter fallen genauso Akten, Berichte und Korrespondenzen wie Sprache, Zustände, Institutionen, Feste – bis hin zu Küchenabfall. »Denkmälern« hingegen wohnt die Absicht inne, künftigen Zeiten Zeugnis von bestimmten Vorgängen zu geben. Droysen und Bernheim denken an Inschriften, Monumenten, Urkunden. Die Denkmäler bilden schon den fließenden Übergang zu »Quellen« bzw. »Traditionen«. Dabei ist die »Quelle«/»Tradition« die engste Bestimmung; gemeint ist damit nur dasjenige Material, das die Erinnerung der Begebenheit erhalten will beispielweise als Tagebücher, Gemälde, Chroniken, Skulpturen, Erzählungen.[8]

Diese Einteilung ist sicherlich einseitig und nicht durchgehend überzeugend, aber die Grundsätze sind deutlich. Es geht um die Intentionalität der Materialien und deren Zeitbezogenheit. So gesehen, setzt die wissenschaftliche Beschäftigung mit dem Quellenmaterial mehrere Fragen voraus: Sind die Materialen absichtlich oder unabsichtlich auf uns gekommen? Waren sie als Zeugnisse für uns bestimmt (Denkmäler), befassten sie sich in ihrer Vergangenheit mit deren Vergangenheit (Quelle/Tradition) oder geben sie, ganz ohne jede Intention, Zeugnis von ihrer Vergangenheit (Überreste). Alleine die vorhandene oder fehlende Intentionalität des überlieferten Materials macht die Möglichkeit seines »Tätigwerdens« deutlich. Es wird nicht als eine passive amorphe Grundlage für eine geschichtswissenschaftliche Auseinandersetzung präsentiert, sondern als ein aktiver Akteur, der die Analyse wesentlich mitbeeinflusst. Gleichzeitig weist das Quellenmaterial durch die in ihm angelegten temporalen Prozesse eine dynamische Mannigfaltigkeit auf, die ihm auch einen eigensinnigen Charakter verleiht. An diesem Punkt können gewisse Überschneidungen mit dem neomaterialistischen Konzept der »Handlungsfähigkeit der Dinge« festgestellt werden.

2. Doch ein »turn«?

Die führenden Theoretiker*innen des »New Materialism« schreiben den Dingen eine eigenständige Kraft und Vitalität zu. Keineswegs vertreten sie dabei eine homogenen Denkrichtung; vielmehr handelt es sich hier um eine Sammelbewegung, die so unterschiedliche Theorien und Ansätze wie die Praxistheorie von Reckwitz, die Akteur-Netzwerk-Theorie von Latour oder die Intraaktionen-Theorie von Barad verknüpft.[9] Gemeinsam gehen sie davon aus, dass Materie von ihren immanenten,

8 Ebd., S. 231; Droysen (Anm. 6), S. 47.

9 An dieser Stelle werden nur diese drei Theoretiker*innen und ihre grundlegenden Arbeiten genannt: Karen Barad: Agentieller Realismus. Über die Bedeutung materiell-diskursiver Praktiken. Berlin 2012; Andreas Reckwitz: The status of the »material« in theories of culture. From »social structure« to »artefacts«. In: Journal for the theory of social behaviour 32 (2002),

ontogenetischen, selbstorganisierenden Potenzialen her gedacht wird und nicht als passiver Stoff, der auf menschliche Bearbeitung wartet. Zwar charakterisieren sie die materiellen Dinge als Resultat von Praktiken, dennoch besitzen die Dinge ihrer Ansicht nach genug Potenzial, um soziale Beziehungen zu ermöglichen, zu stabilisieren und zu materialisieren. Diese »materiellen Partizipanden des Tuns« (Andreas Reckwitz) sind somit Produkte und Ko-Produzenten der Gesellschaft.[10] Die führende Vertreterin dieses Ansatzes, Karen Barad charakterisiert die Materie als den belebten und unbelebten Stoff, der sich innerhalb der »Intraaktion« mit Bedeutung verbindet, »tätig« wird und (aneinander) Materialisierungen hinterlässt, »geronnenes Tätigsein«.[11] Handlungsfähigkeit liegt nicht mehr bei Menschen, sondern in einem Feld, das Menschen, Materie, Natur gleichermaßen umfasst und in dem unintendierte Effekte an der Tagesordnung sind. Materie wird als indeterminiert verstanden, als etwas, das »wird«, statt »ist«[12]. In diesem Sinne verstehen sich die meisten dieser Ansätze als »posthuman« (Latour). Sie postulieren ein »Leben an sich« oder eine vitale Materie, aus der heraus gesellschaftliche Prozesse zu verstehen seien.

Man könnte sich allerdings fragen, ob eine emanzipatorische Strategie, die im Versuch besteht, die menschliche Praxis mithilfe der Materie zu dezentralisieren, um dadurch die Autonomie der handelnden Subjekte anzuzweifeln, tatsächlich Pioniergeist aufweist. Mit Folkers gefragt: »Was ist neu, an dem New Materialism?«[13] Insbesondere für die theoretisch bewanderten Historiker*innen bleibt nicht zu übersehen, dass die neuen Materialist*innen Denkrichtungen aufgreifen, die an »alte« Theoriebildungen anknüpfen. Auch wenn unter diesem Rückgriff eine Reihe partieller Verschiebungen und theoretischer Neubeschreibungen vorgenommen werden, steht die alte Frage nach der Kontrollmöglichkeit gesellschaftlicher (Natur)Verhältnisse durchgehend im Vordergrund.

S. 195-217; Bruno Latour: Eine neue Soziologie für eine neue Gesellschaft. Einführung in die Akteur-Netzwerk-Theorie. Frankfurt a.M. 2007.

10 Allgemein und einführend dazu: Andreas Folkers: Paradigma oder Parasit? Der »New Materialism«, die Soziologie und die posthumanistische Herausforderung. In: http://publikationen.soziologie.de/index.php/kongressband_2014/article/view/45 (aufgerufen am 04.11.2019); Ders.: Was ist neu am neuen Materialismus? – Von der Praxis zum Ereignis. In: www.fb03.uni-frankfurt.de/51056432/Folkers- %3Cem %3E2013 %3C/em %3E-neuer-Materi alismus.pdf (aufgerufen am 04.11.2019); Lorina Buhr: Von Korrektur bis Verwerfung. Lesenotiz zu »The New Politics of Materialism«. In: https://www.theorieblog.de/index.php/2018/01/von-korrektur-bis-verwerfung-lesenotiz-zu-the-new-politics-of-materialism/ (aufgerufen am 04.11.2019)

11 Karen Barad: Agentieller Realismus: Über die Bedeutung materiell-diskursiver Praktiken. Berlin 2012, S. 98.

12 Diana Coole/Samatha Frost: Introducing the »New Materialism«. In: Dies. (Hg.): »New Materialism«. Ontology, Agency, and Politics. London 2010, S. 10.

13 Folkers (Anm. 10).

Für den Geschichtsphilosophen Heinz-Dieter Kittsteiner resultiert der Aufstieg der »turns« im historischen Methodenarsenal aus der Verdrängung der Philosophie aus der Geschichtswissenschaft.[14] Die Frage, ob es ein autonom handelndes Subjekt gibt und ob die gesellschaftlichen und biologisch-physikalischen Prozesse sich von Menschen determinieren lassen, war und ist die Grundlage des geschichtsphilosophischen Ansatzes. Im Prozess ihrer »Professionalisierung« hat sich die Geschichtswissenschaft im 19. Jahrhundert von ihrem geschichtsphilosophischen Hintergrund abgetrennt. Fragen nach der Struktur und den Verlaufsformen des Geschichtsprozesses als Ganzes wurden als unwissenschaftlich ausgeklammert. Diesen Vorgang der »Verwissenschaftlichung« hat Hayden White zutreffend beschrieben: »Die ›Theorie‹ auf der die ›Verwissenschaftlichung‹ beruhte, war nichts anderes als die Ideologie des mittleren Bereich im sozialen Spektrum, den einerseits die Konservativen, andererseits die Liberalen repräsentierten«.[15] In der Folge hat sich die Geschichtsschreibung in der Letztverankerung ihrer Fragestellung dem »politischen Spektrum« ausgeliefert, bzw. den von Max Weber methodisch gültig formulierten und bereits erwähnten »Wertideen«.[16]

Da die Geschichtswissenschaft die geschichtsphilosophische Fragestellung zur Vordertür hinausgeworfen hat, kommen nun zur Hintertür Philosophien oder Theorien wie eben »New Materialism« herein, die die alten Fragen in neuem Gewand aufgreifen. Ob sie im Allgemeinen eine erkenntnistheoretische Bereicherung für die Geschichtsforschung darstellen, sei dahingestellt. Eins ist sicher: Die hinterlassene Leerstelle muss nicht unbedingt mit einem »turn« gefüllt werden. Die Auseinandersetzung mit der Nicht-Verfügbarkeit des historischen Prozesses kann nach wie vor an die Ansätze der Geschichtsphilosophie anknüpfen, wie Kittsteiner betont. Natürlich nicht an ihre alten Antworten. Es geht lediglich um die Rettung der Problemstellung, die diesen Antworten zugrunde lag und immer noch zugrunde liegt. Die Antworten sollen heute aber anders aussehen und von der Annahme ausgehen, dass die Geschichte dem Menschen nicht zur Verfügung steht. Dies bedeutet nichts anderes als eine Kritik des alten geschichtsphilosophischen Modells. Die Aufgabe der neuen Geschichtsphilosophie besteht vielmehr in der Darstellung »von einem machthabenden, nicht verfügbaren Ganzen, das nach wie vor über allen diesen Dierenzen lagert, und das einer neuen Erzählung bedarf.«[17] Nicht mehr von einer vollkommenen, sondern nur noch von einer unvollkommenen Vermittlung des Ganzen kann eine »neue Erzählung« ausgehen.

14 Kittsteiner: Die Krisis, S. 77.

15 Hayden White: Metahistory. Die historische Einbildungskraft im 19. Jahrhundert in Europa. Frankfurt a.M. 1991, S. 183.

16 Kittsteiner (Anm. 5), S. 77.

17 Heinz-Dieter Kittsteiner: Geschichtsphilosophie nach der Geschichtsphilosophie. Plädoyer für eine geschichtsphilosophisch angeleitete Kulturgeschichte. In: Ders.: Out of Control. Über die Unverfügbarkeit des historischen Prozesses. Berlin 2004, S. 44.

Historiker*innen können Diskussionen um »agency« nicht egal sein, betreffen sie doch den theoretischen Kern historischer Analyse. Dabei können sie – unabhängig von ihrer subdisziplinären Orientierung – von einer Rematerialisierung ihrer Perspektive sicherlich profitieren. Gleichzeitig können sie aber die Augen vor dem defizitären Erkenntnispotenzial des »New Materialism« Ansatzes nicht verschließen. Zum einen sind die beschworenen Ding-Handlungen keine konstanten Geschehnisse, sie sind selbst in die historischen Entstehungsbedingungen verstrickt, die von momentanen gesellschaftlichen Verhältnissen ebenso geprägt sind wie von gesellschaftlichen Aushandlungsprozessen und Kämpfen. Sie sind, um es deutlich zu formulieren, Zeugen ihrer Zeit und die Anerkennung ihrer aktiven Zeugenschaft kann nur aus ihrer historischen, gesellschaftlichen oder ökonomischen Verortung resultieren. Die Macht der Dinge, die ein ahistorisches und präsoziales »Leben« postuliert und mit einer Ausblendung von gesellschaftlichen, institutionell sedimentierten oder historisch etablierten Macht- und Herrschaftsverhältnissen einhergeht, entlastet nicht nur die Geschichtsforschung von jeder »Auseinandersetzung mit der Komplexität und Widersprüchlichkeit gesellschaftlicher Erfahrungen und Problematiken«.[18] Historizität zu einer Nebensache zu erklären, hüllt die Dinge in einen trügerischen Schein.

Zum anderen kreiert die neo-materialistische »Sehnsucht nach Unmittelbarkeit« (Susanne Lettow) überhistorische Räume in einem ominösen Nirgendwo, die dem Begreifen, der Kritik und der Veränderung entzogen werden. Vor diesem Hintergrund wird deutlich, dass eine Auseinandersetzung mit Strukturen, die anhaltender sind als die singulären Phänomene in dem Gedankengebäude des »New Materialism« keinen Platz finden. Daran schließt sich ein entscheidender Aspekt an: Das Bestreben der Geschichtswissenschaft, über unmittelbar sichtbare Phänomene hinaus gesellschaftliche Strukturen sicht- und änderbar zu machen und einzelne Handlungen nicht isoliert, sondern in ihrer historischen Kontextualität zu verstehen, ist kein Kernbestandteil der neo-materialistischen Positionen.

Diese Ahistorizität basiert noch auf einem anderen Problem. Die teilweise berechtigte Kritik des »New Materialism« an Anthropozentrismus bzw. an der Hierarchie zwischen Forschungssubjekt und Forschungsobjekt blendet fast komplett aus, dass häufig eine unmittelbare Konfrontation mit dem Forschungsobjekt gar nicht gegeben ist. Die »Intraaktion« findet durch materielle Vermittlung statt, die bereits präfiguriert wurde und als Träger von Bedeutungen auftritt. Gerade die Geschichtsforschung beschäftigt sich mit der Dingwelt, die eine Tradition aufweist oder die es gar nicht mehr gibt. Was passiert mit der »fruchtbaren Vitalität« alles Lebendigen im Sinne von Rosi Braidotti, wenn sie erst durch andere Materialitäten

18 Susanne Lettow: Sehnsucht nach Unmittelbarkeit: zur Konjunktur des politischen Vitalismus. In: Femina Politica -Zeitschrift für feministische Politikwissenschaft, 23 (2) 2014, S. 97, https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-449683 (aufgerufen am 15.11.2019)

(meist historische Quellen) erschlossen werden muss? Eine Bedienungsanleitung für ein Gerät, das nicht mehr existiert, eine Katalogeintragung zu einer Skulptur, die im Krieg verschollen ist oder Baupläne für eine Parkanlage, die bereits mehrmals umfunktioniert wurde, können dann nur »für sich« stehen und kein Zeugnis ablegen. Der neo-vitalistische und neo-materialistische Ansatz forciert einen unmittelbaren und daher privilegierten Zugriff auf das Reale und blendet alle anderen (historischen) Standpunkte und Perspektiven komplett aus.

Alleine an dieser Entmachtung der Quelle, bzw. ihrer inhaltlichen Reduktion muss deutlich werden, welche Gefahren der »New Materialism« für die Geschichtswissenschaft birgt. Das Verlangen, »der Materie an sich« Gehör zu verschaffen, kann und darf aus der historischen Forschungsperspektive daher nur teilweise gelingen. Um es nochmal zu betonen: Aus der Quelle quillt nichts. Ein theoretisches Gerüst, das den kritiklosen Anspruch erhebt, den untersuchten Dingen oder Objekten ihre Handlungsfähigkeit zurückzugeben, ist naiv, weil er die Situiertheit der Erkenntnissubjekte genauso verleugnet wie ihre privilegierten Standpunkte und Perspektiven. Wenn man diese Kontexte eliminiert, dann kann man die erforschten Objekte beliebig instrumentalisieren. Das Wissen der Historiker*innen ist aber ein Wissen um Kontexte. Wird dieses Wissen grundsätzlich entwertet, »gewinnt man den legitimen Spielraum, die Unwissenheit als Bedingung der Möglichkeit für Interpretation – nicht für Erkenntnis! – aufzuwerten«.[19]

Das bedeutet jedoch nicht, dass der *material turn* keine Relevanz für Geschichtsforschung behält. Zweifelslos hilft ein methodologischer »turn to things«, das komplex verwobene Wechselwirkverhältnis zwischen Mensch und Umwelt, Organismus und Material, Subjekt und Objekt besser verstehen und erklären zu können. Die Betonung der spezifischen Ereignishaftigkeit und Potenzialität der Materie öffnet neue erkenntnistheoretische Position bei der Arbeit am und mit dem historischen Material. Vor dem Hintergrund der aktuellen Debatte um den »New Materialism« erweisen sich für die Geschichtswissenschaft jene Positionen als besonders fruchtbar, die einen implizit praxeologischen Ansatz verfolgen. Sie thematisieren, so Susanne Lettow, »die materiell-naturhaften Beziehungsgeflechte, in denen Menschen, nicht-menschliche Lebewesen und andere Formen von Materie zusammenwirken, ohne dass dabei menschliche Praxis in einem vorgängigen Lebensprozess verschwindet und ›posthumanistisch‹ aufgelöst wird.«[20]

19 Egon Flaig: Kinderkrankheiten der neuen Kulturgeschichte. In: Rainer Maria Kiesow/Dieter Simon (Hg.): Auf der Suche nach der verlorenen Wahrheit. Zum Grundlagenstreit in der Geschichtswissenschaft, S. 26-47, hier S. 43.

20 Lettow (Anm. 18), S. 102. In diesem Zusammenhang erwähnt Susanne Lettow den Ansatz von Stacy Alaimo. Vgl. Stacy Alaimo: Bodily Natures. Science, Environment, and the Material Self. Bloomington 2010.

3. Mit dem *material turn* ins Heimatmuseum

Es finden sich im »New Materialism« also Elemente, die durchaus eine Bereicherung für die Geschichtsforschung darstellen. Allein durch die erwähnte praxeologische Ausrichtung wird der soziale Umgang mit Materialität zu einem offenen Prozess erklärt und damit auch ein innovativer Ansatz geboten, der das Neue, das Aufkommende thematisiert und eine Abschließung der politischen, historischen oder kulturellen Agenda verhindert. Selbst in der jüngeren Vergangenheit gibt es eine ganze Reihe von Beispielen dafür, wie zuvor als eher unpolitisch angesehene Themen wie z.B. im Zusammenhang mit der Provienienzforschung museale Sammlungen auf die politische Agenda gerückt sind. Das, was gestern noch als untätige und determinierte Materialität betrachtet wurde, kann morgen schon zu einem politischen Thema werden und neue Diskussionen auslösen. Die Sammlungsobjekte sind dann nicht mehr nur stumme und passive Artefakte, sondern Impulssetzer, Erreger, ja körperlos-materielle Ereignisse. Vor diesem Hintergrund wird ein Gemälde, eine Skulptur oder ein alter Zinkbecher tatsächlich zum Anlass, den Konstruktcharakter von Geschichte zu reflektieren.

Ein Museum ist vielleicht das beste Beispiel für eine mit Hilfe von Objekten konstruierte Geschichte, bzw. Geschichten. Im Fall von Heimatmuseum haben wir es mit einer Konstruktion eines lokalbezogenen, geographischen und kulturellen Raums zu tun. Die ersten Heimatmuseen sind in Deutschland im ausgehenden 19. Jahrhundert entstanden und dienten in erster Linie den Schulen. In der Zeit, als die Wissenschaft zum Volksgut erklärt wurde, sollte das Heimatmuseum die Rolle einer Volksbildungsanstalt übernehmen.[21] In dem Gründungsbuch des Märkischen Museums in Berlin heißt es konkret:

> »Sinn und Verständnis für die Errungenschaften der Neuzeit und die Liebe zur deutschen Heimat sollen geweckt und gepflegt werden zum Wohle der heranwachsenden Jugend, zum Nutzen der Gemeinde, zum Segen unseres lieben Vaterlandes«.[22]

So gesehen könnte man die früheren Heimatmuseen (natürlich nicht alle und generalisierend) als missionarische Lern-Orte charakterisieren, die den darin versammelten Objekten ein konkretes und einseitiges Narrativ aufgezwungen haben. Dieses war von Patriotismus, Regionalismus und zweckorientierten Wissensver-

21 Ausführlich darüber in: Martin Roth: Heimatmuseum. Zur Geschichte einer deutschen Institution. Berlin 1990.

22 Zit. nach Dorothea Kolland: Neukölln und sein Museum. In: Oliver Bätz/Udo Gößwald (Hg.): Experiment Heimatmuseum. Zur Theorie und Praxis regionaler Museumsarbeit. Berlin 1988, S. 24.

mittlung bestimmt und verband Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft linear und monokausal.

Der Aktionsradius des musealen Objektes im Heimatmuseum (aber nicht nur) war durch die ihm auferlegte vorwiegend politische Botschaft eingeschränkt. Die Ideologisierung der Sammlung macht erneut deutlich, dass die Analyse der herrschenden Kontexte und die Frage nach den politisch-ökonomischen Bedingungen für materielle Wirkmächtigkeit entscheidend sind. Das »Sein der Dinge« kann nicht dogmatisch vorausgesetzt werden, weil damit den gesellschaftlichen Veränderungen und historischen Entwicklungen widersprochen wird. Die Überzeugung, dass die Objekte einfach »sind«, ignoriert in der musealen Praxis zudem, dass jedes ausgestellte Objekt von Menschen kontextualisiert worden ist und dass jede Ausstellung, in der »Dinge« kommunizieren, auf menschliche Initiative zurückgeht. Darüber, was präsentiert wurde und wird, entscheiden nicht die Ausstellungsobjekte selbst, sondern die Kurator*innen, Museumsleiter*innen oder (Kunst)Sammler*innen. Ebenso wenig gehen Fachleute, Schüler*innen, Tourist*innen ins Heimatmuseum, weil das Eigenleben der versammelten Objekte es so bestimmt hätte, sondern weil Menschen Interesse, vorgegebene Lehrprogramme oder einfach Zeit haben. Ob ein heimatverbundenes Museumsobjekt breites Interesse weckt oder Reflexionsanlass für den Konstruktcharakter von Geschichte hat: Grundlage ist in beiden Fällen menschliche Initiative.[23]

Besonders eindeutige Rezeptionsvorgaben und Sinnstrukturen transportierten die Sammlungen in den Heimatmuseen, die sich auf ethnisch und religiös heterogenem Gebieten befanden, wie z.B. der deutschen Ostprovinzen Schlesien, West- und Ostpreußen. Gerade, weil die deutschsprachige Bevölkerung dort keinesfalls die Mehrheit ausmachte, war es politisch wichtig, ihre nicht nur geographische Zugehörigkeit zu Deutschland zu betonen.[24] Aus diesem Grund dominierten in besagten Heimatmuseen drei Ausstellungsschwerpunkte: Ur- und Frühgeschichte der Region, heimische Natur und Volkskunst. Die entsprechenden Objektgruppen wurden zumeist als lokalspezifisch und einmalig inszeniert, obwohl ähnliche Exponaten in vielen anderen Museen vorhanden waren. Der epistemologische Stellenwert des Objektes selbst stand somit nicht im Vordergrund, viel wichtiger war sein Kontext. Die Partizipationsbedürfnisse, die speziell für Museumsgründungen der jüngsten Generation kennzeichnend sind und auf eigene Formen der Wissensproduktion als eines »Erinnerns als Sammeln« verweisen, wurden damals weitge-

23 Als Diskussionsbeitrag: Thomas Antonietti/Werner Bellwald (Hg.): Vom Ding zum Menschen. Theorie und Praxis volkskundlicher Museumsarbeit. Das Beispiel Wallis. Baden 2002; Jan Carstensen (Hg.): Die Dinge umgehen? Sammeln und Forschen in kulturgeschichtlichen Museen. Münster u.a 2003.

24 Vgl. Beate Herget/Berit Pleitner (Hg.): Heimat im Museum. Museale Konzeptionen zu Heimat und Erinnerungskultur in Deutschland und Polen. München 2008.

hend ignoriert. Die Diversität der Museumsakteur*innen einschließlich der Besucher*innen mussten einer homogenen Identität weichen.[25]

4. Die instabile Macht des Objekts

Wie die Instrumentalisierung oder teilweise sogar Entmachtung des musealen Objektes für geschichtspolitische Zwecke verlaufen konnte, wird im Folgenden anhand des Heimatmuseums in Allenstein, des späteren Regionalmuseums in Olsztyn, kurz skizziert. Seine Gründung wurde von Geschichtslehrern und Hobbyhistorikern initiiert, die die Zugehörigkeit des katholisch geprägten Ermlands und Allenstein, seiner größten Stadt, zu Ostpreußen und somit auch zum Deutschen Reich hervorheben wollten. Ihre privaten heimatkundlichen Sammlungen sollten dadurch in einen institutionalisierten Rahmen eingeordnet und der breiten Öffentlichkeit zugänglich gemacht werden. Und da diese Öffentlichkeit vor Ort mehrheitlich aus der polnisch sprechenden und katholischen Bevölkerung bestand, erschien den protestantischen, deutsch sprachigen Museumsgründern die Ausstellung identitätsstiftender heimatkundlicher Kulturgütern umso wichtiger.[26]

Dabei hat sich diese Mehrheit keinesfalls als antideutsch oder nationalpolnisch gezeigt. Ganz im Gegenteil: Als 1920 infolge des Versailler Vertrags eine Volksabstimmung angeordnet wurde, die zu entscheiden hatte, ob der Süden Ostpreußens (Ermland und Masuren) beim Deutschen Reich verbleiben oder an den sich gerade neu konstituierten polnischen Staat fallen sollte, hatte sich die polnisch sprachige Bevölkerung eindeutig für Deutschland ausgesprochenen. Dieses Treuebekenntnis verdiente Anerkennung und musste museal verewigt werden. Aus diesem Grund wurde 1922 in Allenstein zunächst ein Abstimmungsmuseum gegründet, das seinen Sitz im örtlichen gotischen Schloss fand. Seine Existenz war jedoch nicht von langer Dauer, denn bereits 1927 wurde es auf Initiative der »Vereinigung für Heimatkunde« in ein Heimatmuseum umgewandelt.[27]

Die museale Neugründung setzte sich zum Ziel, »die Provinz in weitgehendem Maße für die heimatkundlichen Bestrebungen zu interessieren« und »ein zusammenfassendes Bild über den ganzen Bezirk« zu geben[28]. Dazu wurden vier Räume

25 Vgl. Oliver Bätz: Alltag im Blick – Heimat in Sicht? Alltag, Geschichtswissenschaft und Heimatmuseum. In: Ders./Udo Gößwald (Hg.) (Anm. 22), 42-49, hier S. 49; Anja Schöne: Alltagskultur im Museum zwischen Anspruch und Realität. München/Berlin 1998, S. 105-109.

26 Mehr dazu in: Hieronim Skurpski: Uwagi o byłych muzeach na obszarze województwa olsztyńskiego. In: Komunikaty Mazursko-Warmińskie 1 (1947), S. 1-10.

27 Ebd., S. 4.

28 Ein anonymer Artikel »Heimatstunde. Die Einrichtung des Heimatmuseums in Allenstein«. In: Unsere Heimat 17 (1927), S. 135.

im Allensteiner Schloss gemietet. Die thematische Gliederung in »Region« (masurische und ermländische Bauernstube), »Erster Weltkrieg in Ostpreußen«, »Volksabstimmung von 1920« sowie »prähistorische und naturkundliche Sammlung« lässt die an den Heimatpflegegedanken gekoppelte politische Botschaft deutlich erkennen. Leider ist nicht überliefert, mit welchen konkreten Objekten das Museum gefüllt wurde. Einige wenige überlieferte Fotografien zeigen volkstümliche Alltagsgegenstände, deren ethnografische Besonderheit wahrscheinlich nur von wenigen Besucher*innen erkannt wurde. Auf den ersten Blick unterschieden sich die präsentierten Truhen, Webteppiche oder buntbemalten Tonschüssel kaum von den Objekten in anderen Heimatmuseen. Das lakonische Informationsschild »Masurische Bauernstube« verschleierte eher die regionale Bedeutung und den funktionalen Eigenwert der einzelnen Gegenstände.[29] Von einer Handlungsmacht der Materie kann hier keine Rede sein. Die zur Schau gestellten Objekte wurden ihrer Eigenständigkeit bewusst beraubt, um ein realitätsfremdes Heimatidyll zu vermitteln. Mit bildungsbürgerlichem Eifer versuchten die Museumsgründer, eine Sicherheit bietende lokale Identität zu konstruieren, in der alle aktuellen ökonomischen und politischen Widersprüche und Defizite der Region aufgehoben wurden. Die ausgestellten Museumsobjekte wurden zu Trägern einer forcierten Heimatliebe erhoben. Sie dienten als Symbole einer harmonisch-homogenen Gemeinschaft, aus der alles »Fremde« ausgegrenzt werden musste.

Nach dem Zweiten Weltkrieg befand sich das im Schloss untergebrachte Museum in Polen. In der Potsdamer Konferenz (Sommer 1945) wurde die Westverschiebung der polnischen Grenzen von der Anti-Hitler-Koalition endgültig akzeptiert. Ehemalige deutsche Gebiete, darunter Teilen des ehemaligen Ostpreußens, wurden unter polnische Verwaltung gestellt, ostpolnische Gebiete fielen der Sowjetunion zu. Millionen von Deutschen und Polen mussten 1945 ihre Heimat verlassen und in den neuen Regionen Wurzel schlagen. Aus Allenstein ist Olsztyn geworden. Die Mehrheit der deutschen Einwohner*innen wurde vertrieben, umgesiedelt oder verließ freiwillig die sich neu definierende Stadt. In ihre Häuser, Wohnungen und Höfe zogen nicht nur polnische oder ukrainische Vertriebene, sondern auch viele Einwanderer*innen aus den kriegszerstörten Regionen Zentralpolens.[30]

Olsztyn hatte den Krieg verhältnismäßig gut überstanden. Erst kurz vor der Kapitulation des Deutschen Reiches setzte die Rote Armee die Stadt in Brand, obwohl sich die Wehrmacht längst im Abmarsch befand. Im Gegensatz zu der Altstadt, die bis zu 50 % der alten Bausubstanz verlor, blieb das Schloss von dem Großbrand fast unversehrt. Es war von der neuen polnischen Verwaltung zu einem

29 Die Bilder sind zu sehen in Muzeum Warmii i Mazur w Olsztynie, keine Signaturangabe.

30 Zur Geschichte Olsztyns in der unmittelbaren Nachkriegszeit siehe: Izabela Lewandowska: Trudne dziedzictwo ziemi Warmia i Mazury 1945-1989. Olsztyn 2012, S. 19-86.

Depot für gerettete, gesicherte und geraubte Kunst- und Kulturgüter umfunktioniert worden.[31] Die meisten dieser Objekte stammten aus den umliegenden kleinen Heimatmuseen, den häufig stark beschädigten protestantischen Kirchen, den adligen Gutshöfen und Herrenhäusern des ostpreußischen Adels und anderen Depots, die von der zurückziehenden deutschen Armee eingerichtet und nicht rechtzeitig Richtung Westen verbracht wurden.[32]

Nach dem Krieg fungierte das gesamte Schloss als Museum. Hieronim Skrupski, der als der neue Museumsleiter aus Warschau nach Olsztyn delegiert wurde, musste aber gleich nach seiner Ankunft ein großes Problem lösen. Das Schlossgebäude war im Krieg zwar kaum beschädigt worden, aus der ursprünglichen Sammlung ist jedoch kaum etwas übriggeblieben. In der unmittelbaren Nachkriegszeit ist dem Museum seine heimatkundliche Aus- und Einrichtung offensichtlich zum Verhängnis geworden. An dem Tongeschirr und Werkzeug aus Eisen, den Holztruhen- und schränken, den handgewebten Bettdecken und Teppichen waren die in der Stadt verbliebenen Menschen genauso interessiert wie die Rote Armee oder die neuen Zuwanderer*innen.[33] Um die zahlreichen Räume des Schlossmuseums mit ansprechenden Ausstellungsobjekten zu füllen, musste Skrupski auf das im Schloss untergebrachte Depot zurückgreifen. Mit anderen Worten: Die Sammlung des neuen Olsztyner Museums, das bereits im November 1945 seine Tore für Besucher*innen geöffnet hat, stammte in den ersten Monaten seiner Existenz ausschließlich aus deutschem Besitz.

Zumindest in der ersten Ausstellung von 1945, die den Titel »Europäische Malerei« trug und die Gemälde aus den ostpreußischen Herrenhäusern und Kirchen präsentierte, haben die versammelten Museumsobjekte – im Sinne von »New Materialism« – eine bestimmte Museumspolitik herausgefordert, die der propagandistischen Ausrichtung weitgehend widersprach. Obwohl die ganze Ausstellung aus deutschem Besitz stammte, tauchte der Hinweis auf die Herkunft der Exponate nicht auf. Präsentiert wurden lediglich Porträts von denjenigen ostpreußischen Adelsgeschlechtern, die im Dienste der polnischen Könige standen oder mit Polen verwandt waren. Die Beschreibung der Gemälde und Skulpturen wurde auf das dargestellte Motiv reduziert und der jeweiligen Malschule zugeordnet, z.B. »italienische Landschaft«, »flämische Schule« oder »französische Porträtmalerei«.[34] Im stark antideutsch eingestellten Polen der unmittelbaren Nachkriegs-

---

31 Ebd., S. 52f.

32 Vgl. Hieronim Skurpski: Muzeum Mazurskie w Olsztynie w latach 1945-1958. In: Komunikaty Mazursko-Warmińskie 1 (1970), S. 557-585.

33 Ausführlich darauf gehen die veröffentlichen Erinnerungen von Cecylia Vetulani ein, die zusammen mit Hieronim Skrupski das museale Leben in Olsztyn gleich nach dem Krieg aufgebaut und organisiert hat. Cecylia Vetulani: Pionierzy i zabytki. Olsztyn 1972, S. 43-52. Vgl. auch Lewandowska (Anm. 29), S. 67.

34 Skurpski (Anm. 31), S. 561; Vetulani (Anm. 32), S. 122-124.

zeit war die Ausstellung, trotz aller Auslassungen, eine politisch gewagte Entscheidung. Auf die massive Kritik aus dem Warschauer Kulturministerium antworteten die Olsztyner Kurator*innen reumütig, die Ausstellung vermittle keine konkreten Inhalte und ziele nur darauf ab, die hiesige Bevölkerung »ans Museum zu binden«.[35] Man sieht: Auch wenn die ehemals deutschen Kunstgegenstände zur inhaltlichen und interpretatorischen Einseitigkeit gezwungen wurden, hat ihre Materialität menschliches Handeln ausgelöst. Gleichwohl sollte die Ambivalenz der Ausstellung nicht überschätzt werden. Die von »New Materialism« forcierte Handlungsfähigkeit oder Wirkmächtigkeit der Objekte wurde eher eingeschränkt. Das Exponat durfte in der Ausstellungspraxis nur die von der Geschichtspolitik bestimmte Sprache sprechen. Damit war seine Vitalität oder Eigenlogik, die laut »New Materialism« unabhängig von menschlichem Willen und Handeln existiert, vielleicht gegeben aber nicht in ihrer vollen Dimension eindeutig erkennbar. Hinzu kommt, dass eine Eigenständigkeit der musealen Objekte wesentlich durch anfängliche Unsicherheit und Schwierigkeiten im Umgang mit den ehemals deutschen Sammlungen bedingt wurde. Solche »Machtverluste« in der Ausstellungspraxis hielten aber nicht lange an, denn bereits 1946 beschloss der »Museumsverband in Polen«:

»Auf den wiedergewonnenen Gebieten (propagandistisch-kommunistische Bezeichnung für die ehemals deutschen Territorien, A.P.) soll man keine ehemals deutschen Museen rekonstruieren, sondern neue gründen, die in ihrer Konzeption dem polnischen wissenschaftlichen, erzieherischen und nationalen Interesse dienen. Die alten deutschen Sammlungen sollen nur dann Verwendung bei der Gründung der neuen Museen finden, wenn sie den neuen polnischen Museumskonzeptionen entsprechen.«[36]

Dieser Anordnung folgte auch das Olsztyner Regionalmuseum. Die Wichtigkeit der deutschen Vergangenheit für den Sammlungs- und Bestandsbildungsprozess wird dort erst seit einigen wenigen Jahren eingeräumt. Die Versuche, der Ausstellung ihre kulturelle Heterogenität zurückzugeben, nehmen dabei mehr oder weniger gelungene Formen an. Das Problem ist, dass einerseits die Dominanz des polnischen Kontextes forciert und andererseits die deutsche Vergangenheit nicht verschwiegen werden soll. Die Suche nach einer ausbalancierten Darstellungspraxis hält an und bestätigt erneut, dass die kanonisierten Objektkomplexe und ihre

---

35 Sprawozdanie wydziału kultury i sztuki w Olsztynie za okres kwiecień-grudzień 1945. In: Archiwum Państwowe w Olsztynie, 390/217, K. 35.

36 Uchwały XVII Zjazdu Delegatów Związku Muzeów w Polsce powzięte w Nieborowie w dniu 20. Września 1946 r. In: Archiwum Akt Nowych, Zespół Centralny Zarząd Muzeów [CZM], Sygn. 5/48, K. 118. Siehe auch: Zbigniew Bocheński/Feliks Kopera: Protokół XVII. Zjazdu Delegatów Związku Muzeów w Polsce odbytego w Nieborowie 19-21 września 1946. In: Pamiętnik muzealny 8 (1947), S. 16-19.

jeweiligen Repräsentationsmuster keine Konstanten sind und zeitspezifische Inhalte transportieren. Museale Objekte aus dem ehemals deutschen Bestand in den polnischen Museen verkörpern dabei implizit ein dynamisches Verständnis von Regionalismen und tragen damit Kategorien heterogener Erfassung und Beschreibung in die Gegenwart. Vor diesem Hintergrund ist es wichtig, objektbezogene Deutungshoheit zu vermeiden.[37] Auch besitzergreifende, meist nationale Identifikationen mit Objekten seitens der Akteure sollen transparent gemacht werden, damit der Blick auf unterschiedliche Vermittlungs- und Repräsentationsbedürfnisse gelenkt wird. Die spezifischen Konstruktionen von Ethnizität und Region sollen dabei ebenso beleuchtet, wie nach möglichen »blinden Flecken« und Auslassungen gefragt werden.[38] Voraussetzung für eine solche differenzierte Objektanalyse bleibt aber immer der historische Kontext.

37 Siehe dazu: Sharon J Macdonald: Nationale, postnationale, transkulturelle Identitäten und das Museum. In: Rosemarie Beier (Hg.): Geschichtskultur in der Zweiten Moderne. Frankfurt a.M. 2000, S. 123-148.

38 Vgl. Udo Gößwald: Museum und kultureller Dialog. In: Ders./Rita Klages (Hg.): Ein Haus in Europa. Stadtkultur im Museum. Leverkusen 1996, S. 104-108; Konrad Köstlin: Das Heimatmuseum: Musealisierung des Lokalen. Lokale Erinnerungspolitik. In: Moritz Csáky/Peter Stachel (Hg.): Speicher des Gedächtnisses. Bibliotheken, Museen, Archive. Wien 2000, S. 89-97.

Autorinnen und Autoren

Christina Antenhofer ist Universitätsprofessorin für Mittelalterliche Geschichte an der Universität Salzburg. Zu ihren Forschungsschwerpunkten zählen Geschlechtergeschichte, Emotions- und Körpergeschichte sowie theoretische und methodische Zugänge zu Materialität, vor allem die Frage nach Mensch-Objekt-Beziehungen in Mittelalter und Früher Neuzeit und Dingen als Quellen für die Geschichtswissenschaften.

Sebastian Barsch ist Professor für Didaktik der Geschichte an der Universität Kiel. Er arbeitete mehrere Jahre als Förderschullehrer. Seine derzeitigen Forschungsschwerpunkte sind Diversität und Potentiale des Neuen Materialismus für das historisches Lernen.

Dr. Andreas Benz ist Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Industriearchäologie, Wissenschafts- und Technikgeschichte (IWTG) und Leiter der Kustodie an der TU Bergakademie Freiberg. Seine Lehr- und Forschungsschwerpunkte sind (Historische) Museologie sowie Verkehrs- und Infrastrukturgeschichte.

Andrea Brait ist Assistenzprofessorin am Institut für Zeitgeschichte und am Institut für Fachdidaktik der Universität Innsbruck. Sie unterrichtete mehrere Jahre an Berufsbildenden Höheren Schulen (BHS) in Wien. Ihre Forschungsschwerpunkte sind außerschulische Lernorte, Geschichtspolitik und Musealisierung im deutschsprachigen Raum.

Thomas Martin Buck ist Professor für Geschichte und ihre Didaktik (mit Schwerpunkt Mittelalter) an der Pädagogischen Hochschule Freiburg. Seine Forschungsschwerpunkte sind die mittelalterliche Geschichte, die Editorik, die Geschichte der Geschichtsschreibung, die Geschichtstheorie, die Historiographie, sprachsensibler Geschichtsunterricht, die Didaktik des Mittelalter-Unterrichts sowie das Wechselspiel von Mittelalter und Moderne (Mediävalismus).

Winfried Freitag war in der Erwachsenenbildung tätig und hat das Museum Wald und Umwelt sowie die Umweltstation Ebersberger Forst aufgebaut und geleitet. Seine Forschungsschwerpunkte sind Theorie der Geschichtswissenschaft, Wirtschaft-, Sozial- und Umweltgeschichte des Mittelalters und der frühen Neuzeit.

Dr. Johannes Großewinkelmann arbeitete als wissenschaftlicher Mitarbeiter in verschiedenen Industriemuseen und ist seit 2013 Kurator und stellvertretender Museumsleiter am Weltkulturerbe Erzbergwerk Rammelsberg. Seine Arbeitsschwerpunkte sind Ausstellungsplanung, denkmalgerechte Restaurierung und Sanierung sowie die Erforschung des Erzbergbaus in der NS-Zeit.

Dr. Thorsten Heese arbeitet als Kurator für Stadt- und Kulturgeschichte am Museumsquartier Osnabrück und ist Gastdozent der Universität Osnabrück für Museumsdidaktik/Museumspädagogik sowie Herausgeber der Reihe »Museum Konkret«. Seine Arbeitsschwerpunkte sind Kolonialgeschichte/Postkolonialismus, Museumsgeschichte und Gegenständliche Quellen.

Dr. Wiebke Hiemesch ist Post-Doc am Institut für Erziehungswissenschaft der Stiftung Universität Hildesheim. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen unter anderem in der Historischen Kindheits- und Bildungsforschung und der historisch-politischen Bildung sowie in der Biographieforschung und der Auswertung von Kinderzeichnungen und Artefakten

Dr. Britta Hochkirchen ist Akademische Rätin am Arbeitsbereich Historische Bildwissenschaft/Kunstgeschichte an der Universität Bielefeld und Teilprojektleiterin im Sonderforschungsbereich 1288 »Praktiken des Vergleichens«. Sie forscht zu kuratorischen Praktiken des Vergleichens in Kunstausstellungen und zur französischen Kunst im Zeitalter der Aufklärung.

Dr. Heike Krösche ist Historikerin und Fachdidaktikerin an der Privaten Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz. Zu ihren Forschungsschwerpunkten gehören das frühe historisch-politische Lernen, Erinnerungskulturen als Gegenstand historisch-politischen Lernens und das Lernen mit digitalen Medien.

Christoph Kühberger ist Universitätsprofessor für Geschichte- und Politikdidaktik am Fachbereich Geschichte der Universität Salzburg. Seine Forschungsschwerpunkte sind Empirische Geschichtsdidaktik, Geschichtsdidaktische Ethnographie, Diversität und Subjektorientierung, Theorie und Ethik der Geschichte.

Silja Leinung ist wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Abteilung für Didaktik der Geschichte an der Universität Kiel. Ihre Forschungsschwerpunkte sind historische Urteilsbildung und Geschichtskultur.

Jörg van Norden ist Professor für Didaktik der Geschichte an der Universität Bielefeld. Er arbeitete mehrere Jahre als Gymnasiallehrer. Seine Forschungsschwerpunkte sind Epistemologie, Narrativität und Materialität in theoretischer, empirischer und pragmatischer Hinsicht.

Privatdozentin Dr. Agnieszka Pufelska ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Nordost-Institut (IKGN e.V.) an der Universität Hamburg (Lüneburg) mit den Forschungsschwerpunkten deutsch-polnische Beziehungen, jüdische Kulturgeschichte und Geschichte der materiellen Kulturen in Osteuropa.

Iris van der Tuin is Professor of Theory of Cultural Inquiry at Utrecht University and Director of its School of Liberal Arts. She is interested in humanities scholarship that traverses the ›two cultures‹ and reaches beyond the boundaries of academia. As such, she contributes to the new and interdisciplinary humanities and to the Scholarship of Interdisciplinary Teaching and Learning.

Stephanie Zehnle ist Juniorprofessorin für Außereuropäische Geschichte des 19. und 20. Jahrhunderts an der Universität Kiel. Sie forscht und lehrt als Historikerin zur Geschichte von Objekten, Kartographien, Comics und Tier-Mensch-Beziehungen in Afrika sowie transkontinental.